

## University of Groningen

### De schakelklas vóór het vmbo en de schoolloopbaan daarna

de Vries, A. M. ; van Rijsbergen, G. D.

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

#### *Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

#### *Publication date:*

2010

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

#### *Citation for published version (APA):*

de Vries, A. M., & van Rijsbergen, G. D. (2010). *De schakelklas vóór het vmbo en de schoolloopbaan daarna*. s.n.

#### **Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

#### **Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

Vormgeving van  
leerprocessen

79

# De schakelklas vóór het vmbo en de schoolloopbaan daarna

*Het onderwijsconcept Onderwijs Op Maat in de praktijk en effecten  
van de schakelklas op de leerlingen*

A.M. de Vries  
G.D. van Rijsbergen

# **De schakelklas vóór het vmbo en de schoolloopbaan daarna**

*Het onderwijsconcept Onderwijs Op Maat in de praktijk en effecten  
van de schakelklas op de leerlingen*

A.M. de Vries  
G.D. van Rijsbergen

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Vries, A.M. de, Rijsbergen, G.D. van

Het onderwijsconcept Onderwijs Op Maat in de praktijk en effecten  
van de schakelklas op de leerlingen

A.M. de Vries, 2010, Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van het  
Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen

ISBN 978-90-6690-513-9

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:

GION/RuG

Grote Rozenstraat 3

9712 TG Groningen

Telefoon: 050-3636631

Copyright © GION/RuG, 2010

*Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.*

# Inhoud

Inhoud	3
Woord vooraf	5
1 Inleiding	7
1.1 Aanleiding en onderzoeksvragen	7
1.2 Uitwerking van de onderzoeksvragen	8
1.3 Onderzoeksopzet	12
1.4 Beschrijvingskader resultaten	18
2 Het onderwijsconcept Onderwijs Op Maat	21
2.1 Inleiding	21
2.2 Schoolniveau. Onderwijsconcept, organisatie, aanname leerlingen	21
2.3 Leraarniveau. De start van het leerjaar in de schakelklas: screening, handelingsplan	26
2.4 Leraarniveau. De lessen: lesrooster, vakken/ methodes, instructie, differentiatie, remediëring, toetsing en evaluatie leerlingen	27
2.5 School- en leraarniveau: integratie onderwijs en zorg	34
2.6 Schoolniveau: evaluatie concept, professionalisering	37
2.7 Pluspunten; knelpunten	38
3 Oordeel van leerlingen over de schakelklas: leraarniveau, leerling-niveau en schoolniveau	41
3.1 Inleiding	41
3.2 Leraarniveau	43
3.3 Leerlingniveau	48
3.4 Schoolniveau	52
4 Kenmerken en startniveau van leerlingen bij de start van de schakelklas	55
4.1 Inleiding	55
4.2 Kenmerken van de leerling populatie	55
4.3 Test- en toetsscores bij de start	57
4.4 Verschillen in test- en toetsscores naar instroomjaar, geslacht, herkomst en PRO-indicatie	61
4.5 Factoren die de verschillen in antwoorden op de schooltoets verklaren	65

5	Schoolloopbanen na de schakelklas	67
5.1	Inleiding	67
5.2	Schoolloopbanen na de schakelklas	67
5.3	Resultaat van leerlingen met een PRO-advies	78
5.4	Leerjaarladderscores	81
5.5	Factoren die het eindresultaat verklaren	84
6	Samenvatting en nabeschuwing	87
6.1	Inleiding	87
6.2	Vraag 1: Op welke wijze realiseren de docenten het onderwijsconcept ‘Onderwijs Op Maat’ in de schakelklas? (beantwoording in hoofdstuk 2 en 3)	88
6.3	Wat zijn de effecten van de schakelklas op de schoolloopbanen van vijf generaties leerlingen die in de schakelklas hebben gezeten? (hoofdstukken 4 en 5)	92
6.4	Welke eventuele knelpunten doen zich voor; welke adviezen voor optimalisering hebben betrokkenen?	95
6.5	Nabeschuwing	95
	Relevante literatuur	97
	Bijlage ad hoofdstuk 2: Lesobservaties	99
	Bijlage ad hoofdstuk 3, 3.1: Resultaten leerlingvragenlijst voormeting (okt. 2009) en nameting (febr. 2010)	108
	Bijlage ad hoofdstuk 3, 3.4: Antwoorden van leerlingen op open vragen	117
	Bijlage ad hoofdstuk 4: Verschillen tussen diverse instroomjaren op IQ-test en vaardigheidstoetsen getoetst	121
	Bijlage ad hoofdstuk 5: Totaaloverzicht schoolloopbanen na schakeljaar	123

## Woord vooraf

Voor u ligt het verslag van het onderzoek waarin de schakelklas, een voorbereidende klas voorafgaand aan het vmbo, centraal staat. Het betreft de schakelklas van de openbare scholengemeenschap Singelland Drachten. De genoemde school was de aanvrager van het onderzoek. Het onderzoek vond plaats binnen de onderzoekslijn ‘vormgeving leerprocessen’ van het programma Kortlopend Onderwijsonderzoek 2009 van de Landelijke Pedagogische Centra (nummer LPC 09.1.2.III).

De school hanteert in de schakelklas een eigen onderwijsconcept, het zogenoemde concept ‘Onderwijs Op Maat’. Behalve dat naar de realisatie van het concept in de klas is gekeken, is aan de leerlingen naar hun oordeel over de werkwijze gevraagd en is het effect van de schakelklas op vijf generaties leerlingen in kaart gebracht. Het onderzoek kent daarmee drie onderdelen: het onderwijs, het oordeel van leerlingen en de schoolloopbanen.

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode juni 2009 – februari 2010. De informatie is afkomstig van interviews met de zorgmanager, met de kernteamleiders en met de mentoren. Daarnaast hebben lesobservaties plaatsgevonden. De leerlingen hebben in oktober 2009 en in februari 2010 een vragenlijst ingevuld. De gegevens voor de schoolloopbanen zijn door de zorgmanager verstrekt.

De volgorde van de hoofdstukken volgt de drie onderdelen: het onderwijs, hoofdstuk 2; het oordeel van de leerlingen, hoofdstuk 3; de schoolloopbanen, hoofdstuk 4 en 5. In hoofdstuk 6 staat een samenvatting van de onderzoeksresultaten en een nabeschuiving. De lezer met haast kan volstaan met dat hoofdstuk.

Graag wil de projectleider allen die hun medewerking aan dit onderzoek hebben verleend bedanken. Het betreft in de eerste plaats de zorgmanager, dhr. A. Visser, die de intermediair was tussen school en onderzoeker en de mentor mevr. N. de Graaf, die de coördinator was van het onderzoek op klasniveau. Behalve dat ze veel informatie hebben gegeven hebben ze ook concept vragenlijsten en het concept eindrapport van nuttige opmerkingen en aanvullingen voorzien. Verder hebben ook de andere drie mentoren, de dames R. van Brouwershaven, A. Hut en J. Wissels, en de twee teamleiders, de heren H. Loots en H. Numan, een zinvolle bijdrage geleverd aan het onderzoek. Maar ook de leerlingen hebben een onmisbare rol vervuld. Zij

hebben heel serieus de vragenlijsten van de voor- en nameting ingevuld. Mijn studentassistent Gerard van Rijsbergen heeft nauwgezet de gegevens voor de schoolloopbanen ingevoerd, bewerkt, geanalyseerd en tabellen gemaakt. Tenslotte was mijn collega op het GION, Rink Hoekstra, zo bereidwillig het concept rapport aan een kritisch oordeel te onderwerpen.

De projectleider,  
A.M. de Vries



# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding en onderzoeksvragen

De vmbo-vestiging van de scholengemeenschap Singelland Drachten hecht er veel waarde aan dat alle leerlingen optimale kansen geboden worden in het onderwijs, en dat zoveel mogelijk leerlingen ‘toegeleid’ worden naar een vmbo-diploma. Om dit te realiseren heeft de school de *schakelklas* ingevoerd. Deze klas is bedoeld voor leerlingen uit het (speciaal) basisonderwijs die, ook volgens een door de school zelf uitgevoerd onderzoek, meer zouden kunnen dan ze tot dan toe hebben laten zien.

De school voert bij de aangemelde leerlingen een intake-onderzoek uit. Op basis daarvan worden leerlingen al dan niet aangenomen. Behalve dat naar het sociaal-emotioneel functioneren gekeken wordt, vindt onderzoek plaats naar intelligentie en naar de reken- en taalvaardigheden. Het criterium voor aanname in de schakelklas is dat de leerling naderhand, eventueel met hulp, het vmbo-onderwijs moet kunnen volgen. Indien duidelijk wordt dat dat niet het geval zal zijn wordt de leerling verwezen naar het praktijkonderwijs of een Renn-4 school.

Om de leerlingen aansluiting te geven bij het reguliere vmbo wordt tijdens de schakelklas gewerkt volgens het onderwijsconcept ‘Onderwijs Op Maat’. De didactische kenmerken daarvan zijn afgeleid uit wat in de literatuur rond effectieve scholen gezegd wordt over succesfactoren voor optimale onderwijsresultaten. Daarnaast wordt het concept gekenmerkt door een aantal randvoorwaarden die de didactische aanpak ondersteunen. Het concept is door de school zelf uitgewerkt en is globaal vastgelegd. Niet bekend was hoe de docenten het concept in de praktijk realiseren en welke knelpunten zich daarbij voordoen.

Omdat het een voorbereidende klas betreft krijgen de leerlingen die deze klas volgen en vervolgens naar het vierjarige vmbo gaan vijf jaar onderwijs in plaats van vier, hetgeen resulteert in een ‘minnetje’ op de kwaliteitskaart van de Onderwijs Inspectie. In het schooljaar 2009-2010 hebben zes lichten leerlingen het onderwijs in de schakelklas gevolgd. Op grond van de ervaringen met deze leerlingen is de school

van mening dat positieve resultaten het extra jaar rechtvaardigen. De resultaten waren tot dan echter nog niet systematisch gerapporteerd.

Op grond van het voorgaande zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1) Op welke wijze realiseren de docenten het onderwijsconcept 'Onderwijs Op Maat' in de schakelklas (voorbereidende klas voorafgaand aan het vmbo)?
- 2) Wat zijn de effecten van de schakelklas op de schoolloopbanen van vijf lichting leerlingen die in de schakelklas hebben gezeten en zonder deze klas vanwege hun schooladvies en/of leerachterstanden niet in het reguliere vmbo-onderwijs zouden zijn aangenomen?
- 3) Welke eventuele knelpunten doen zich voor; welke adviezen voor optimalisering hebben betrokkenen?

## **1.2     Uitwerking van de onderzoeksvragen**

### *Ad vraagstelling 1: realisatie van het concept 'Onderwijs Op Maat'*

De doelstellingen van de schakelklas zijn de volgende: taal- en rekenachterstand verminderen, onderpresteren opheffen, zelfvertrouwen vergroten, verwijzing naar het praktijkonderwijs voorkomen en doorstroom naar het reguliere voortgezet onderwijs bevorderen.

In de voorbereidende schakelklas staan rekenen en taal en daarnaast het 'leren leren' centraal. Het onderwijs is er op gericht dat alle leerlingen aan het einde van het schakeljaar op rekenen en taal een score behaald hebben op het niveau van eind groep 6, begin groep 7 van het basisonderwijs. Het betekent met andere woorden dat de achterstand niet groter mag zijn dan twee leerjaren. Dat niveau is minimaal nodig voor het instapniveau klas 1 basis-/kaderberoepsgerichte leerweg. Op grond van het resultaat op de toets die bij de intake wordt afgenomen wordt bepaald wat de leerling nog moet leren. Bij deelproblemen krijgt de leerling een kortlopend begeleidingstraject gericht op het wegwerken van de achterstand.

Bij alle lessen wordt gewerkt volgens het principe van de 'effectieve instructie'. Effectieve instructie wordt gekenmerkt door doelgerichte en doelmatige instructie, (in)oefenen onder begeleiding, individuele verwerking met controle en vooral (Hattie, 2010) veel feedback. De maximale lestijd dient benut te worden als leertijd (Fraser, in Creemers e.a. 1989; Veenman e.a., 2003). Belangrijk bij het onderwijs aan

risicoleerlingen is dat het is ingebed in een goede structuur (Veneman en de Vries, 2001; van der Beek, 2006; Van der Bij, 2010): tijd-ruimte afspraken, weten wat de leerling kan verwachten, rust bij de instructie, huiswerk, consequente benadering, kleine stapjes, hoge verwachtingen en eisen en tot slot zelfstandig werken alleen wanneer de leerling iets beheerst. Voor het kunnen profiteren van het onderwijs dient er daarnaast aan nog een aantal randvoorwaarden voldaan te worden: kleine groepen, kleine teams rond een klas waardoor veel interactie mogelijk is en een toelaanpak op teamniveau gerealiseerd kan worden, een mentor die zelf de belangrijkste cognitieve vakken verzorgt, nauwkeurig bijhouden van de vorderingen, een helder zorgbeleid en het betrekken van ouders bij het onderwijs (Dijkstra en Harms, 2003; de Vries, 2008). Al deze kenmerken tracht de school met de schakelklas te realiseren.

In het OOM-concept wordt de nadruk gelegd op het belang van het opdoen van succeservaringen met leren. Het zou de grootste motor zijn voor het zelfvertrouwen. Hernieuwd zelfvertrouwen zou volgens de school leiden tot beter functioneren en tot meer motivatie. Aandacht voor succeservaringen en zelfvertrouwen is er zowel in de mentorlessen als in de meer cognitief gerichte lessen.

Op de site [www.sociaalemotioneel.nl](http://www.sociaalemotioneel.nl) van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, gemaakt door de Stichting voor leerplanontwikkeling (SLO), staat dat zelfvertrouwen afhankelijk is van de kijk die het kind op zichzelf heeft, het zelfbeeld. “Presteren binnen de schoolsituatie van een kind wordt als zeer belangrijk beoordeeld door de omgeving. Bovendien is competentie op het gebied van schoolse vaardigheden een belangrijke bron van waaruit het zelfbeeld gevormd wordt”. (Klaver e.a., 2005). Het kunnen opdoen van succeservaringen is daarom belangrijk voor de ontwikkeling van een positief zelfbeeld (van der Beek, 2006). Omdat de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs, waaruit de leerlingen in de schakelklas afkomstig zijn, geconfronteerd zijn geweest met leerproblemen heeft dat mogelijk negatieve consequenties (gehad) voor hun zelfbeeld. Volgens de SLO worden er drie aspecten onderscheiden die tezamen het algemene zelfbeeld vormen. Het betreft het cognitieve zelfbeeld (ideeën over presteren op school), het sociale zelfbeeld (wat vinden ze van mij, wat vind ik van hen) en het emotionele zelfbeeld (eigen gevoelens van welbevinden).

Naast een vormgevingsaspect kan het zelfvertrouwen ook als een effectmaat opgevat worden.

In het concept wordt het belangrijk gevonden dat onderwijs en zorgstructuur geïntegreerd zijn. Diagnose en begeleiding zouden op die manier geoptimaliseerd kunnen worden.

Om die integratie te kunnen realiseren is een op het onderwijsproces afgestemde zorgstructuur noodzakelijk. Gezien de doelstelling van de schakelklas zou de zorgstructuur van de ‘flexibele’ school het meest voor de hand liggen. De zorg is daarbij grotendeels geïntegreerd in het onderwijsaanbod en daarmee is het zorgaanbod voor een groot deel preventief georiënteerd. Zowel docenten als begeleiders zijn bij die vorm verantwoordelijk voor het onderwijs en tussen hen bestaat directe communicatie (de Vries, 2008).

Wil een onderwijsconcept in de praktijk functioneren dan is het van belang dat coördinatoren en docenten in de gelegenheid zijn zich het concept eigen te maken en zich te professionaliseren. Omdat docenten, leerlingen en inzichten veranderen is het van belang dat het concept geëvalueerd wordt opdat eventueel bijstelling kan plaatsvinden.

#### *Ad vraagstelling 2: Effecten van de schakelklas*

In principe gaat de leerling na de schakelklas naar het eerste leerjaar van een heterogene ‘basiskader’ of ‘kadertheoretische’ klas van het vmbo van de eigen school, in welke klassen eveneens volgens de OOM werkwijze wordt gewerkt. De bedoeling is dat de leerling uiteindelijk een diploma op minstens het basisberoepsgerichte niveau haalt. Indien de leerling niet de kans van de schakelklas had gekregen was het bijna zeker dat hij, afkomstig uit het speciaal onderwijs en met een grote leerachterstand, in het praktijkonderwijs terecht zou zijn gekomen of voortijdig de school verlaten zou hebben (Weerman en van der Laan, 2006; Kuypers en van der Werf, 2007). Van een positief effect van de schakelklas op termijn kan derhalve gesproken worden indien een leerling van deze klas na de schakelklas onderwijs volgt dat uitmondt in tenminste een basisberoepsgericht diploma van het vmbo, eventueel opstroomt naar een ‘hoger’ vmbo-niveau, niet ‘afstroomt’ naar praktijkonderwijs en niet voortijdig de school verlaat.

Het is natuurlijk interessant om de effecten van de schakelklas te vergelijken met effecten van soortgelijke klassen. Het begrip schakelklas is al langer bekend in Nederland. In 2006 heeft het kabinet in het kader van het achterstandenbeleid geld beschikbaar gesteld voor de inrichting van schakelklassen in het primair onderwijs. Deze klassen zijn bedoeld voor leerlingen met een grote taalachterstand, groter dan verwacht zou mogen worden op grond van hun potentie. Na een jaar intensief taalonderwijs zouden ze naderhand in staat moeten zijn in het reguliere onderwijs op hun eigen niveau het onderwijs te volgen. In 25 gemeenten is in het schooljaar

2005/2006 een pilot uitgevoerd, waarbij men vrij was in de opzet en inrichting van de klas mits aan een aantal voorwaarden voldaan was. Uit een evaluatie van deze pilot (Mulder e.a., 2006) blijkt dat één van de keuzes de ‘kopklas’ na groep 8 is. In deze kopklassen zitten leerlingen van wie verwacht wordt dat ze hoger kunnen instromen in het voortgezet onderwijs dan mogelijk is volgens hun actuele prestatieniveau in groep 8. Op grond van positieve bevindingen en aanbevelingen van de evaluatie heeft de schakelklas met ingang van 2006/2007 een wettelijke basis gekregen (artikel 166 en 166a van de wet op het Primair onderwijs), in Mulder e.a., 2009. In 2007-2008 betrof slechts 5% van de schakelklassen een kopklas, totaal 22 klassen. Niet bekend is hoeveel leerlingen in deze klassen zaten. Overigens bleken de kopklassen inmiddels gehuisvest te zijn in scholen voor voortgezet onderwijs (Mulder e.a., 2009; p28).

Doelgroepen van de kopklas zijn met name leerlingen met een disharmonisch profiel: taalprestaties laag, maar andere prestaties en/of intelligentie niet laag (75%). Zorgleerlingen (afkomstig uit speciaal basisonderwijs, het hebben van dyslexie en/of leer- of gedragsproblemen) komen niet in aanmerking voor de kopklas. Van de deelnemende kinderen van de kopklassen heeft minder dan 2% een autochtone herkomst, de rest is van allochtone herkomst.

Voor de effectmeting is gebruik gemaakt van Cito-toetsen (begrijpend lezen en, ten behoeve van een algemene niveau-bepaling rekenen/wiskunde, oude versies van de Cito-toets) aan het begin en eind van de kopklas. Met nogal wat statistische kunstgrepen is vergeleken met controlegroepen uit het basisonderwijs. Uit het voorgaande blijkt dat er nogal wat verschillen bestaan tussen de kopklas en de voorbereidende schakelklas. In de volgende tabel staan ze schematisch weergegeven.

*Tabel 1.1: Verschillen tussen kopklas en voorbereidende schakelklas*

Kopklas	Vorbereidende schakelklas
wettelijke basis	geen wettelijke basis
leerlingen uit regulier basisonderwijs	leerlingen uit regulier en speciaal basison-
minstens vmbo adviezen eind basisonderwijs	derwijs
allochtone leerlingen	lwoo-adviezen of PRO-adviezen
	voornamelijk autochtone leerlingen
accent op taalonderwijs	
	accent op reken- én taalonderwijs
cito-eindtoetsen	geen cito-eindtoets
controlegroep beschikbaar	geen controlegroep beschikbaar

Het niveau van de aan dit onderzoek deelnemende leerlingen is lager dan dat van de leerlingen van de kopklas die uit het reguliere onderwijs afkomstig zijn en ook de andere kenmerken verschillen aanzienlijk. Afname van dezelfde effecttoetsen en vergelijking met de resultaten van de kopklas is dan ook weinig zinvol.

Vergelijking met andere landelijke gegevens bleek eveneens niet mogelijk. De cohorten voor het voortgezet onderwijs bevatten geen vergelijkbare gegevens van leerlingen van speciale basisscholen. Speciale basisscholen maken slechts in beperkte mate gebruik van toetsen uit het Cito bestand en zeker niet van de Cito-eindtoets. Men gebruikt eerder methode-afhankelijke en diagnostische toetsen (Roeleveld e.a., 2009).

### **1.3 Onderzoeksopzet**

Het onderzoek kent drie onderdelen:

- 1) de beschrijving van hoe het onderwijsconcept ‘Onderwijs Op Maat’ in de praktijk gebracht wordt en van knelpunten die zich voordoen. Dit onderdeel heeft betrekking op de uitvoering in het schooljaar 2009-2010.
- 2) het vragen aan leerlingen om een oordeel over de schakelklas met aandacht voor die aspecten die in de vorige paragraaf aan de orde zijn gesteld. Deze activiteit kon alleen uitgevoerd worden bij leerlingen die in het schooljaar 2009-2010 het onderwijs in de schakelklas volgen. Dit onderdeel kan tevens inzicht in knelpunten opleveren.
- 3) het vaststellen van de schoolloopbanen van de schakelklasleerlingen over wat langere termijn. Gezien de looptijd van het onderzoek moest daarvoor gebruik gemaakt worden van leerlingen die in voorgaande jaren al zijn ingestroomd (instroom in schakelklas in 2003-2004 tot en met 2007-2008). Het betekent dat die leerlingen mogelijk een wat andere invulling van het onderwijsconcept hebben gehad; de principes zijn echter hetzelfde. Het gaat overigens niet om het vaststellen van de effecten van het onderwijsconcept als zodanig maar om het in kaart brengen van de opbrengst van de schakelklas.

Op de drie onderdelen wordt hieronder afzonderlijk ingegaan.

*Ad 1 Realisatie onderwijsconcept, knelpunten*

Het schooljaar waarin het onderzoek is uitgevoerd, 2009-2010, omvat twee schakelklassen (één minder dan in het voorgaande jaar). Elke schakelklas valt onder een kernteamleider (die ook klassen uit het eerste en tweede leerjaar waarin met OOM gewerkt wordt onder de hoede heeft). De mentor van elke klas verzorgt het meeste onderwijs in zijn klas.

Om een beschrijving te kunnen maken van de kenmerken van het onderwijsconcept zijn interviews gehouden met daartoe geëigende personen en zijn observaties uitgevoerd in de twee schakelklassen. De interviews zijn gehouden met de zorgmanager, met de twee kernteamleiders en met de vier mentoren van de twee schakelklassen. De observaties zijn uitgevoerd bij een rekenles en een taalles. Gezocht is naar een beschrijvingskader voor het onderwijsproces dat bruikbaar is voor zowel de interviews als de observaties.

Het onderwijsconcept ‘Onderwijs Op Maat’ voldoet volgens de school aan wat onder Passend Onderwijs verstaan wordt. “Passend Onderwijs staat voor maatwerk in het onderwijs. Voor elk kind en iedere jongere onderwijs dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en talenten. Geen kind tussen wal en schip” (website van Passend Onderwijs). Op klasniveau wordt wel gesproken van adaptief onderwijs, waarbij de volgende definitie wordt gehanteerd (Blok en Breetvelt (2002, p15, Hofman en anderen (2005, p 7):

*“Adaptief onderwijs is het doelbewust afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen in dezelfde leergroep”.*

Om de onderwijsleersituatie af te kunnen stemmen op de individuele leerling zal de docent inzicht moeten hebben in het leerproces van die leerling. Om dat inzicht te verkrijgen dient de leerkracht een diagnostische cyclus van adaptief onderwijs te volgen. In hun bijdrage aan de bundel ‘Het Pedagogisch Quotiënt’ (2009) geven Hofman, de Jong-Heeringa & Amsing (pp 169-202) op grond van onderzoek en literatuurstudie een verdere operationalisering van de diagnostische cyclus van adaptief onderwijs dan voorheen. Ze gebruiken daarvoor 14 van de 32 kwaliteitsindicatoren zoals die in het toezichtskader van de inspectie zijn geformuleerd. In verband met het voor het doel geringe aantal indicatoren hebben ze de cyclus samengevat tot vier elementen, namelijk 1.signalering en diagnose, 2.differentiatie, 3.variatie in instructie en 4.toetsing en remediëring:

- *Signalering en diagnose*
- De school stelt voor leerlingen bij toelating een handelingsplan op
- Voor de leerlingen zijn documenten voor handelingsplannen aanwezig
  
- *Differentiatie*
- Het leerstofaanbod komt tegemoet aan verschillen tussen leerlingen
- De school zorgt ervoor dat de geplande onderwijstijd is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingpopulatie
- De leraren variëren de hoeveelheid leertijd voor leerlingen, afhankelijk van hun onderwijsbehoeften
- De leraren houden bij de verwerking rekening met niveauverschillen tussen leerlingen
  
- *Variatie in instructie*
- De leraren houden bij instructie rekening met niveauverschillen tussen leerlingen
- Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal en rekenen is afgestemd op de onderwijsbehoeften van leerlingen
- De leraren zorgen voor een ordelijke en functionele omgeving
- De leraren ondersteunen het zelfvertrouwen van leerlingen
- De leraren zorgen in de groepen voor structuur
  
- *Toetsing en remediering*
- De school bepaalt systematisch de vorderingen en de ontwikkeling van de leerlingen
- De school analyseert systematisch de vorderingen en de ontwikkeling van leerlingen
- De school stelt op systematische wijze hulpvragen bij.

De cyclus vormt het uitgangspunt bij de interviews en de observaties over en van het leerproces. De vragen over (organisatorische) randvoorwaarden, zorgstructuur, professionalisering, evaluering en knelpunten zijn afgeleid van vragen en resultaten van eerder uitgevoerd onderzoek (de Vries, 2005, 2008).

In het schema aan het einde van deze paragraaf staat weergegeven welke informatie op welke wijze is verzameld.



## *Ad 2 Oordeel over de schakelklas: leraarniveau, leerlingniveau en schoolniveau*

Uiteraard kan de doelstelling van de schakelklas, een hogere instroom dan zonder die klas, afgelezen worden aan de eventuele ‘opstroom’ naar een hoger schooltype dan het praktijkonderwijs. Maar of het concept van de schakelklas daaraan heeft bijgedragen kan niet vastgesteld worden. Via vragen aan leerlingen kan daarin enigszins inzicht verkregen worden. Ze kunnen zelf een oordeel geven over de schakelklas: ervaren ze de didactische en pedagogische kenmerken van het concept zoals bedoeld, voelen ze zich gemotiveerd, krijgen ze zelfvertrouwen. In verband met het niveau van de leerlingen is de informatie via simpele vragen verzameld. Bovendien hadden de leerlingen bij de start al een uitgebreide vragenlijst over onder andere zelfbeeld en welbevinden ingevuld en is overlap vermeden.

De vragenlijst bestaat uit een voor- en een nameting. De voormeting is ingevuld in oktober, na ongeveer acht weken onderwijs in de schakelklas. De nameting is ingevuld in februari, na bijna een half jaar onderwijs in de schakelklas. In de nameting waren een aantal vragen, met name feitelijkheden, weggelaten. De mentoren hebben de lijsten afgenomen. Ze hebben de leerlingen eerst laten oefenen met soortgelijke vragen op het bord. Tijdens het invullen hebben de mentoren de vragen en de antwoordmogelijkheden voorgelezen. De leerlingen hebben de lijst individueel ingevuld, er is geen samenwerking tussen de leerlingen geweest. De mentoren hebben daar op toe gezien en bovendien bemoeilijkt de opstelling in de klas samenwerking. Na afloop van het invullen hebben de leerlingen de ingevulde lijst zelf in een bijgeleverde envelop gedaan en deze dichtgeplakt ingeleverd bij de mentor. De mentoren hebben de lijsten aan de onderzoeker overhandigd. De leerlingen zouden geen problemen hebben gehad met het invullen en dat blijkt ook uit de antwoorden op de laatste vraag naar de moeilijkheidsgraad van het invullen.

De gegevens van de leerlingvragenlijst zijn met het statistische pakket SPSS verwerkt en geanalyseerd. Begin- en eindmeting van de leerlingen zijn met elkaar vergeleken.

## *Ad 3 Schoolloopbanen na de schakelklas*

De volgende schoolloopbaangegevens zijn opgenomen:

- *Personalia*: geslacht; autochtoon/allochtoon
- *Instroomgegevens*: niveau begin schakeljaar (IQ, scores op technisch en begrip- pend lezen, spellen en rekenen/wiskunde); eventueel PRO-advies
- *Doorstroomgegevens*:

- \* leerjaar volgende jaren
- \* niveau volgende jaren: in het 1<sup>e</sup> en 2<sup>e</sup> vmbo jaar: basiskader of kadertheoretisch;
- in de bovenbouw: basis, kader, gemengd theoretisch of theoretisch
- \* anders volgende jaren: afstroom naar ‘lager schooltype’ (praktijkonderwijs, svo)
- \* anders volgende jaren: vertrek naar elders (andere school, gegevens onbekend)
- \* anders volgende jaren: voortijdig schoolverlaten (onbekend)
- *Effectgegevens*:
  - \* laatst bekende leerjaar en niveau

De cognitieve leerwinst van de schakelklas is bepaald door het laatst bekende niveau af te zetten tegen het niveau waarin de leerling terecht gekomen zou zijn zonder de schakelklas. Van vijf generaties leerlingen konden de schoolloopbaangegevens na de schakelklas tenminste tot en met het tweede leerjaar (zomer 2009) in kaart gebracht worden (zie onderstaand schema).

*Tabel 1.2: Instroomgeneraties waarvan schoolloopbaangegevens geanalyseerd zijn*

Schakelklas	Vmbo-leerjaar 1	Vmbo-leerjaar 2	Vmbo-leerjaar 3	Vmbo-leerjaar 4
Instroomj 03-04	X	X	X	X (07-08)
Instroomj 04-05	X	X	X	X (08-09)
Instroomj 05-06	X	X	X (08-09)	
Instroomj 06-07	X	X (08-09)		
Instroomj 07-08	X (08-09)			

De gegevens zijn verstrekt door de zorgmanager van de school. Hij houdt nauwkeurig bij hoe het de leerlingen op de eigen school vergaat na het verlaten van de schakelklas. Van leerlingen die vertrekken naar een andere school of anderszins vertrekken worden geen vervolggegevens bijgehouden. Ervaring met het onderzoek ‘Na de Rebound’ heeft geleerd dat het natrekken van gegevens op andere scholen of instellingen zeer arbeidsintensief is.

Vergelijking met landelijke gegevens bleek zoals eerder gezegd niet of slechts beperkt mogelijk. Het eindniveau (leerjaar en niveau) is uiteindelijk uitgedrukt in één maat, de leerjaarladderscore (zie par. 5.4). Bekeken is vervolgens in hoeverre de cognitieve gegevens bij de start uiteindelijk van invloed zijn op de schoolloopbaan-

resultaten. De loopbaangegevens zijn verwerkt en geanalyseerd met het statistische pakket SPSS.

### *Overzicht informatieverzameling*

In onderstaande tabel staat weergegeven welke informatie op welke manier bij wie is verzameld.

*Tabel 1.3: Overzicht informatieverzameling: bronnen, werkwijze, onderwerpen*

<i>Activiteiten en bronnen</i>	<i>Onderwerpen</i>
- Interviews met zorgmanager (tevens intermediair tussen onderzoeker en school)	Grote lijnen rond concept Onderwijs Op Maat; integratie zorg en onderwijs; professionalisering; evaluatie; knelpunten, adviezen
- Interviews met de twee kernteamleiders	Teamactiviteiten rond structuur en randvoorwaarden; professionalisering; evaluatie; knelpunten, adviezen
- Interviews met de twee mentoren die zelf rekenen, taal en leren leren verzorgen	Effectieve instructie, structuur en randvoorwaarden in de praktijk; professionalisering; knelpunten, adviezen
Observatie per klas (twee klassen): rekenles en taalles	Observatie aan de hand van een observatieschema, docentgedrag t.a.v. effectieve instructie, structuur en randvoorwaarden
Afname vragenlijst bij leerlingen	Oordeel over schakelklas (leraarniveau, leerlingniveau en schoolniveau)

## 1.4 Beschrijvingskader resultaten

Tijdens het onderzoek heeft de zorgmanager een start gemaakt met het afzetten van de kenmerken van het OOM-concept tegen de ‘elf factoren’ van Marzano (2008). Om inzicht te krijgen in welke factoren een positieve invloed hebben op leerprestaties heeft Marzano (2008) een meta-analyse uitgevoerd over 1200 onderwijsonderzoeken. Hij heeft elf factoren gevonden die er toe zouden doen. Per factor is bekeken welke zaken specifiek van belang zijn. Voordeel is dat de factoren geordend zijn in een praktisch model en zich daardoor lenen voor invoering en evaluatie maar ook een beschrijvingskader bieden. De elf factoren worden in drie parten van een cirkel ondergebracht, een part voor het leraarniveau, een part voor het leerlingniveau en een part voor het schoolniveau. Bij elk part is een uitwerking gegeven van de methodiek en van de aanpak voor invoering (Marzano, 2007). Wat werkt op school, research in actie. In onderstaande tabel worden de drie parten (omvattend de drie niveau's) niet in een cirkel maar onder elkaar weergegeven. De bijbehorende methodiek en aanpak zijn in elkaar geschoven. Achtereenvolgens komen aan de orde de factoren voor het leraarniveau, het leerlingniveau en het schoolniveau.

Tabel 1.4: Factoren van Marzano

1. Leraarniveau		Methodiek en aanpak
<i>Didactische aanpak</i>	A	Diverse denkstrategieën aanleren, via interactief werken met open vragen
	B	Aanmoedigen, bevestigen, erkenning geven
	C	Huiswerk, oefenstof: leren stimuleren. Huiswerk beoordelen en bespreken
	D	Coöperatief leren, gestructureerd. Didactische structuur die betrokkenheid elke leerling garandeert
	E	Doelen leereenheid bij start duidelijk maken, voorde- ringen bijhouden, feedback geven
	F	Leerstof georganiseerd aanbieden: teruggrijpen op voorkennis en vooruitlopen op aan te bieden lesstof (vooruitkennis).
	G	Nonverbale representaties: werken met supersche- ma's in groep

<i>Pedagogisch handelen &amp; Klassenmanagement</i>	H	Routines en regels via team klassenmanagement
	I	Preventie ongewenst gedrag, via structureel coöperatief gedrag
	J	Communicatievaardigheid naar leerlingen (op grond van analyse van situaties) en collega's
<i>Sturing en herontwerpen programma</i>	K	Interactie met leerstof; leerlingen leren werken met denkstrategieën
	L	Algemeen: Reflectie op werkwijze; Meervoudige aanbidding afgestemd op meervoudige intelligentie
<b>2. Leerlingniveau</b>		Methodiek en aanpak
<i>Thuisituatie</i>	A	Ouder-kind-school relatie verbeteren via programma en opvoedcursus op school
<i>Achtergrondkennis</i>	B	Uitbreiding leefervaring (naschools, mentoring); woordenschatonderwijs; verbredend lezen
<i>Motivatie</i>	C	Motivatie via (feedback op) vorderingen; boeiende activiteiten; leren begrijpen eigen voorkeuren en motivatie
<b>3. Schoolniveau</b>		
<i>Haalbaar &amp; gedegen programma</i>	A	Benutting onderwijstijd; realistische kernleerstof
<i>Uitdagende doelen &amp; effectieve feedback</i>	B	Voor leraren zelf: overleg, intervisie etc Voor leerlingen: gezamenlijk beleid als didactische aanpak in de klas
<i>Betrokkenheid van ouders &amp; gemeenschap</i>	C	Communiceren met ouders; betrekken ouders
<i>Veilige, ordelijke omgeving</i>	D	Leren sociale vaardigheden en sociale rollen; sociale verbondenheid tussen leerlingen creëren
<i>Collegialiteit &amp; professionaliteit</i>	E	Coöperatief vergaderen; team als leergemeenschap

Omdat de school bij de vormgeving van het concept gebruik heeft gemaakt van literatuur over effectieve scholen worden eerder genoemde kenmerken grotendeels te-

rug gevonden in de elf factoren. De diagnostische cyclus van adaptief onderwijs kan ingepast worden in de factoren ‘didactische aanpak’ en ‘pedagogisch handelen en klassenmanagement.’

Ook de vragen van de leerlingvragenlijst, die is afgestemd op het OOM-concept en op relevante literatuur kunnen ondergebracht worden in het model van Marzano. Uiteraard zijn factoren op schoolniveau, die voor leerlingen minder relevant zijn en zich buiten het zicht van de leerling afspelen, zoals collegialiteit & professionaliteit, buiten beschouwing gelaten. Daarnaast zijn aan de leerlingen geen vragen gesteld over coöperatief leren, een activiteit die pas later in de schakelklas, zeer gestructureerd en beperkt tot de mentorles, plaatsvindt.

In hoofdstuk 2 wordt het OOM-concept, in brede zin, beschreven zoals dat naar voren is gekomen uit de interviews en uit de observaties. In hoofdstuk 3 geven de leerlingen hun oordeel over de schakelklas. In hoofdstuk 4 worden de kenmerken en het startniveau van de leerlingen beschreven. In hoofdstuk 5 komen de schoolloopbanen aan de orde. In hoofdstuk 6 volgt een samenvatting en nabeschuiving.

## **2 Het onderwijsconcept Onderwijs Op Maat**

### **2.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt de vraag beantwoord op welke wijze de docenten het onderwijsconcept ‘Onderwijs Op Maat’ in de praktijk realiseren en welke pluspunten en knelpunten ze zien. Daarnaast wordt ingegaan op andere aspecten op schoolniveau en leraarniveau die relevant zijn voor het onderwijsleerproces en die beschreven zijn in par. 1.2.

De informatie is verkregen via interviews met de zorgmanager, de teamleiders en de mentoren en via observatie van lessen (zie voor de lesbeschrijvingen bijlage ad hoofdstuk 2). De informatie is geordend volgens de niveaus van Marzano. In par. 2.2 wordt op schoolniveau het onderwijsconcept, de organisatie er om heen en de aanname van leerlingen behandeld. In par. 2.3 wordt op leraarniveau ingegaan op de start van het schakeljaar met het screenen van de leerlingen en de informatie voor de handelingsplannen. In par. 2.4 volgt op leraarniveau een uitgebreide beschrijving van alle mogelijke elementen van de lessen. In par. 2.5 wordt zowel op school- als op leraarniveau de integratie van zorg en onderwijs beschreven. Par. 2.6 behandelt de evaluatie van het concept en de professionalisering van de uitvoerders. In par. 2.7 tenslotte wordt ingegaan op de pluspunten van de schakelklas en op knelpunten.

### **2.2 Schoolniveau. Onderwijsconcept, organisatie, aanname leerlingen**

#### **2.2.1 Het concept Onderwijs Op Maat**

Het concept Onderwijs Op Maat heeft een aantal kenmerken, die afgeleid zijn uit wat in de literatuur gezegd wordt over succesfactoren voor onderwijs:

- een klas bestaat uit ongeveer 15 leerlingen
- rond elke klas is een klein team gevormd met een deskundige mentor
- de mentor is 20 uur aan de klas gekoppeld
- de docenten hebben ervaring met dit soort leerlingen
- het onderwijs wordt gegeven volgens het principe van de ‘effectieve’ instructie

- er wordt een consistente structuur geboden
- de omgang met de leerling en het aanbod is zodanig dat de leerling succeservaringen opdoet
- er is een sterk zorgteam rond de leerlingen gevormd
- er is intensief contact met de ouders.

De mentoren bezitten op grond van hun ervaring over een grote deskundigheid in het omgaan met leerlingen met een specifieke hulpvraag, het zijn zogenoemde 'plusdocenten'. Ze hebben eerst in het speciaal basis/voortgezet onderwijs gewerkt. Ze bezitten een groot arsenaal aan interventies en toepassingsmogelijkheden voor leerlingen met externaliserings en internaliserings problemen, met leerproblemen, met werkhoudingsproblemen en met motivatie problemen. Daarnaast zijn ze in didactisch opzicht zeer deskundig.

Op een aantal punten, namelijk het onderwijs volgens het principe van effectieve instructie en de structuur, wordt nader ingegaan.

In groep acht van de basisschool krijgen leerlingen een breed programma. In de schakelklas is juist sprake van een smal programma met structuur, rust en ruimte voor instructie. In de schakelklas staat rekenen en taal en daarnaast het leren leren centraal. Alle leerlingen moeten aan het einde van het schakeljaar op rekenen en taal een score op het niveau van begin groep 7 van het basisonderwijs behalen. Dat niveau is nodig voor de instap in het vmbo, niveau basis/kader. Bij alle lessen krijgt de leerling veel instructie, hij oefent onder begeleiding, hij wordt bij het oefenen goed gecontroleerd en hij krijgt veel feedback. Pas als hij de stof beheerst gaat hij zelfstandig aan de slag. Indien een leerling moeite heeft met begrijpen volgt verlengde/herhaalde instructie totdat de leerling de stof of opgave begrijpt en zo een succeservaring opdoet.

De structuur kent een aantal elementen waaraan elk teamlid zich dient te houden:

- het onderwijs vindt plaats binnen een vastgelegde structuur
- tijd-ruimte afspraken
- weten wat de leerling kan verwachten
- aanbod
- huiswerk
- consequente benadering
- rust bij instructie
- zelfstandig werken alleen als de leerling iets beheerst



### **2.2.2 Organisatie rond de schakelklas**

De beide schakelklassen vallen elk onder een kernteam. Elke schakelklas heeft twee mentoren die allen op deeltijdbasis werken. Op de woensdag zijn alle vier mentoren op de school. Er zijn geen extra krachten aan de klassen verbonden, anders dan de vakleerkrachten.

Behalve de OOM schakelklassen zijn er ook OOM eerste- en tweedejaars klassen. Er zijn 8 kernteams waarvan twee OOM teams; er zijn vier parallele teams. Tot een kernteam behoren 7 klassen. Twee kernteams omvatten dus een schakelklas en zes andere klassen. De kernteams, met gemiddeld tien teamleden, worden geleid door een kernteamleider.

In de eerste jaren waarin volgens het OOM concept werd gewerkt was er veel aandacht voor de organisatie welke inmiddels een goed werkbare vorm heeft gekregen. De vormgeving van het concept was vanaf de start duidelijk. De taak van de kernteamleiders is vooral het bewaken van het concept, ze zijn dienend richting het concept. Ze hebben een concreet beeld van het concept. Ze maken het rooster, bepalen wie welk vak gaat geven, wanneer (de eerste uren zijn het meest geschikt voor de cognitieve vakken) en wat de leerkrachten nodig hebben. Bij het samenstellen van de eerste- en tweede jaars OOM klassen zoeken ze bewust naar een goede mix tussen klaskenmerken en mentorkenmerken.

Bij beslissingen vanuit de directie sturen teamleiders de teamleden, dus ook de schakelklasmentoren, aan. Mentoren van de schakelklas mogen echter zelf keuzes maken. Centraal staat het inhalen van de grote leerachterstanden, waarvoor alle beschikbare tijd nodig is. Andere activiteiten, bijvoorbeeld leren samenwerken, zouden te veel tijd in beslag nemen. De mentoren van de schakelklassen hebben ook bewust niet gekozen voor het GLP, het geïntereerd leerproject, iets als projectonderwijs, terwijl dat wel wordt uitgewerkt voor de eerste- en tweedejaars OOM klassen. (GLP: twee vakken worden voor een project geïntegreerd; de opdrachten worden vanuit beide vakken gemaakt. Twee klassen, één van de basisberoeps-gerichte leerweg en één van de kadergerichte leerweg, worden dan samengevoegd. De leerlingen werken in heterogene groepjes samen aan de opdracht. De beide docenten begeleiden naast elkaar. Een aantal jaren werken al een tweetal koppels op deze manier. Het is de bedoeling het verder uit te breiden.

Verder bespreken de kernteamleiders met de teamleden de aanschaf van methodes, de plannen van de teamleden, hun functioneren en de scholing. Daarnaast stellen ze praktische en soms inhoudelijke veranderingen voor.

De twee kernteamleiders geven van de 25 uren 9 uren les, echter niet aan de schakelklassen. Niet alleen de schakelklassen zijn klein; ook de andere OOM klassen tellen maximaal 16 leerlingen, het zijn grotendeels twee-leerlingen. Een klein deel heeft een basis-, kader-, gemengd- of theoretisch leerwegadvies. De laatsten, zonder problemen, gaan naar de reguliere vmbo-klassen. De eerste en tweede jaars OOM klassen wijken met hun programma aanzienlijk minder af van het vmbo dan de schakelklassen.

De twee kernteamleiders, die beiden ook een schakelklas onder hun hoede hebben, delen een kamer. Die kamer ligt tegenover de lokalen van de schakelklassen. Ook de andere OOM klassen liggen aan dezelfde gang.

Tussen de mentoren van de schakelklassen, tussen mentoren en teamleiders en tussen mentoren en zorgmanager en orthopedagoog vindt veel informeel overleg plaats. Dat gaat vooral over leerlingen maar ook over allerlei andere relevante zaken. Men stelt vragen en men geeft adviezen. De korte lijnen, het vele communiceren tussen betrokkenen, zouden mede de basis zijn van de kracht van de schakelklas. De officiële weg als zich problemen met een leerling voordoen kost veel tijd: melden bij leerlingbegeleider; deze dient collega's een signaleringsformulier in te laten vullen; dat formulier gaat naar de intern begeleider. De intern begeleider bepaalt vervolgens wat nodig is: gesprekjes of bespreken in zorgteam of anders. Bij ernstiger problemen wordt deze weg wel gevolgd.

### **2.2.3 Intake; aanname leerlingen; klassensamenstelling**

De schakelklas is, zoals gezegd, bedoeld voor leerlingen uit het (speciaal) basisonderwijs die, volgens een door de school zelf uitgevoerd onderzoek, meer zouden kunnen dan ze tot nu toe hebben laten zien. Het criterium voor aanname in de schakelklas is dat de leerling naderhand, eventueel met hulp, het vmbo-onderwijs moet kunnen volgen. Indien duidelijk wordt dat dat niet het geval zal zijn wordt de leerling doorverwezen naar het praktijkonderwijs of een Renn-4 school. Elk jaar in november houdt de school een voorlichtingsmiddag voor het primair onderwijs waarin ook de OOM klassen worden gepositioneerd en waarin de aanmeldingsprocedure wordt besproken voor de verschillende klassen.

De leerlingen die in de schakelklas instromen bestaan uit twee groepen: leerlingen van het speciaal basisonderwijs en leerlingen van groep 7 of 8 van het regulier basisonderwijs.

a. Leerlingen vanuit het speciaal basisonderwijs

Voor leerlingen vanuit het speciaal basisonderwijs wordt geen toelatingstest georganiseerd: deze test wordt door de sbao zelf afgenomen. De resultaten ervan worden verwerkt in een advies.

b. Leerlingen vanuit het regulier basisonderwijs.

Voor de leerlingen vanuit het regulier basisonderwijs worden 4 toelatingsronden gehouden, daarin worden de leerlingen uitgenodigd die aangemeld zijn voor één van de OOM klassen (en die dus in aanmerking komen voor een LWOO-beschikking). De leerlingen voor de schakelklassen doen vooral mee in ronde 1 en 2, omdat al vroegtijdig bekend is welke vervolgstap zij maken in het voortgezet onderwijs. Ook leerlingen die gedoubleerd zijn tijdens hun basisschoolperiode en in groep 7 zitten (en dus de leeftijd hebben om de overstap te maken naar het voortgezet onderwijs) worden aangemeld. Daarvan is de verwachting dat zij juist in de schakelklas hun groep 8 doen, maar dan meer gericht op taal, rekenen en leren leren.

Het resultaat van de LWOO-onderzoeken is de basis waarop besloten wordt tot toelating. Als de leerlingen voldoen aan de criteria voor LWOO dan is toelating tot de schakelklas een formaliteit. Soms komt het voor dat de leerling niet voldoet aan alle criteria (bijvoorbeeld: intelligentiescore <75 en leerachterstanden >groep 5). Dan wordt door de toelatingscommissie (waarin zitting hebben Kernteamleider OOM, orthopedagoog en manager zorg) beslist over toelaten en op welke basis deze leerling wordt toegelaten: wordt er een LWOO-beschikking aangevraagd of een PRO-beschikking. Als een leerling een PRO beschikking heeft op het voortgezet onderwijs, dan wordt die automatisch 'opgewaardeerd' tot een LWOO beschikking.

Vanuit kwaliteitszorg worden de leerlingen die in de schakelklas hebben gezeten gevolgd gedurende hun verdere schoolloopbaan. Het bijhouden van de vervolloopbaangegevens geeft inzicht in succesfactoren. Er kunnen beargumenteerd leerlingen toegelaten worden. Anderstalige leerlingen met een lage IQ score krijgen bijvoorbeeld het voordeel van de twijfel. De ervaring heeft geleerd dat deze leerlingen het goed doen.

### *Klassensamenstelling*

De zorgmanager stelt de klassen samen. Dat gebeurt op grond van

- het uitstroomprofiel uit de schakelklas dat de zorgmanager na de intake opstelt
- het percentage geïndiceerde PRO leerlingen
- de specifieke hulpvraag van de leerlingen

De klassen worden op grond van deze criteria heterogeen samengesteld. Bij homogene klassensamenstelling qua hulpvraag wordt de docent veroordeeld tot omgaan

met alleen moeilijke leerlingen, wordt hij sterker in waar hij al sterk in was en zwakker in waar hij al zwak in was.

## **2.3 Leraarniveau. De start van het leerjaar in de schakelklas: screening, handelingsplan**

### **2.3.1 Screeningsonderzoek; diagnostisch onderzoek**

De mentoren zien de leerlingen één dag voor de zomervakantie. Bij de start krijgen ze per leerling alle beschikbare informatie over die leerling. Direct voorafgaand aan de start van de schakelklas toetsen de mentoren een aantal onderdelen opnieuw: technisch lezen, spelling en rekenen inhoudelijk. De reden is dat de mentoren zo precies mogelijk de beheersing van deze vaardigheden willen weten om optimaal maatwerk, via het juiste boekje en het juiste niveau, aan elke leerling te kunnen bieden. In de grote vakantie kunnen namelijk al weer veranderingen zijn opgetreden. De andere onderdelen, begrijpend lezen en de rest van rekenen, worden, evenals de intelligentie, niet opnieuw getoetst. De reden is dat bij genoemde schooltoetsonderdelen elke leerling in hetzelfde boek begint. En bij spelling werkt elke leerling individueel uit het boek.

Bij de screening wordt ook de SAQI afgenomen (School Attitude Questionnaire Internet (gebaseerd op de SchoolVragenLijst); de test meet de motivatie, het welbevinden, het zelf-concept en de algemene aanpassing aan school.

De mentor interpreteert de resultaten en overlegt met deskundigen over eventueel aanvullend diagnostisch onderzoek. Dat onderzoek wordt door specialisten uitgevoerd, bijvoorbeeld door de orthopedagoog.

### **2.3.2 Handelingsplan**

Alle verkregen informatie, toetsgegevens en vorderingen worden door de mentoren geplaatst in het IOL, individueel overzicht leerlingen. Het is een soort leerlingvolgsysteem dat door de school zelf ontwikkeld is. Het is de basis voor het individuele handelingsplan. Daarnaast wordt er een groepshandelingsplan gemaakt. De mate van uitgewerktheid van de handelings-plannen verschilt per mentor. Het formulier met in een matrix, per (vak)onderdeel alle resultaten van de starttoetsen met daarachter de vorderingen is zeer inzichtelijk. Goede resultaten hebben een groene kleur, twijfelachtige hiaten een oranje kleur en grote hiaten een rode kleur. Geregeld wordt teruggekeken naar het eerste overzicht, naar de hiaten. Maar doordat er steeds toetsen afgenomen worden, waarvan de resultaten ingevoerd worden, hebben de mento-

ren het beeld per leerling ook snel in hun hoofd. Onderdelen die leerlingen beheersen worden overgeslagen, het gaat om het wegwerken van de hiaten. Naast het didactische deel bevat het leerlingadministratiesysteem ook een sociaal-emotioneel deel.

Leerlingen hebben een vaste plaats bij de lessen van de mentor. Omdat ze de leerlingen, door de uitgebreide intake en screening, kennen weten ze welke plaats ze de leerlingen het beste kunnen geven om rust te garanderen. Niet het niveau van de leerling bepaalt de plaats maar diens gedrag.

## **2.4 Leraarniveau. De lessen: lesrooster, vakken/ methodes, instructie, differentiatie, remediëring, toetsing en evaluatie leerlingen**

Deze paragraaf is deels gebaseerd op interviews met de mentoren en deels op de lesobservaties. De beschrijving van de lesobservaties is opgenomen in bijlage 2.1.

### **2.4.1 Lesrooster**

De lessen starten om 8.10 en lopen tot 14.50.

De mentoren geven rekenen, taal en de mentorlessen en daarnaast hun eigen vak(ken). De vakken die de mentoren niet geven, dat kunnen zijn Engels, geschiedenis, biologie, beroepsvorming, gymnastiek, worden door vakdocenten gegeven. Bij een aantal vakken snuffelen de leerlingen aan de ‘voortgezet onderwijs’ werkwijze.

Lesuitval komt niet voor bij de schakelklassen. Er zijn invallers beschikbaar en indien dat niet het geval zou zijn dubbelen de mentoren de klassen. De mentoren lossen problemen altijd zelf op.

### **2.4.2 De vakken; methodes**

#### *Rekenen*

Bij rekenen wordt gebruik gemaakt van de methodes ‘Maatwerk’ en ‘Alles telt’.

Maatwerk is de multimediale methode voor remediërend rekenen. Maatwerk rekenen is bedoeld voor kinderen die achterblijven in de elementaire rekenvaardigheden. De leerlingen doorlopen met het pakket het minimum wat voor rekenen vereist wordt. Het pakket bestaat uit vijf delen met elk een map en een computerprogramma. Maatwerk gaat uit van stap voor stap leren rekenen. De leerstof, somtypen, is per onderwerp georganiseerd en wordt in kleine stappen aangeboden. De kinderen

leren en oefenen maar één oplossingsstrategie. Er is veel herhaling zodat de stof goed beklijft. Met het computerprogramma van Maatwerk oefenen de leerlingen de geleerde vaardigheden. De resultaten worden automatisch geregistreerd. Het computerprogramma maakt het toetsen, diagnosticeren en het opstellen van een handelingsplan gemakkelijk. Er wordt, vanuit het instructieboek, in instructiegroepen gewerkt aan Maatwerk. Met het boek op oefenniveau, één niveau lager, kunnen leerlingen zelfstandig werken. Aan het begin van het schooljaar wordt gestart met instructie op het beheersingsniveau om de leerlingen succeservaringen te laten opdoen.

Alles Telt is eveneens een methode voor rekenen in het basisonderwijs. Deze methode wordt gebruikt om het rekenen wat meer inzichtelijk aan te bieden. De opzet van de methode sluit meer aan op de toekomstige wiskunde lessen. De aandacht gaat uit naar het productief oefenen, automatiseren en memoriseren van opgaven. Iedere les bestaat uit verschillende typen opgaven die aansluiten bij de dagelijkse praktijk. Er wordt gebruik gemaakt van delen van een les omdat men vanwege de grote scala aan oefenmogelijkheden niet met alle delen goede ervaringen heeft. Maar ook hier handhaaft men het aanbieden van één oplossingsstrategie. De methode is vooral prettig en uitdagend voor de wat betere rekenaar en vormt een voorproefje op de wiskunde in de komende jaren. Er wordt gewerkt met twee instructie groepen. Afhankelijk van het niveau van de leerling wordt de rekenstof van basisschool-groep 5, 6, 7 of 8 aangeboden. Er wordt op drie niveau's gewerkt, afhankelijk van het toetsresultaat bij aanvang. Aan het begin van het schooljaar werken twee groepen uit boek 5, waarbij de ene groep voorin en de andere op de helft is begonnen. De derde groep is gestart met boek 6. Er staan veel opgaven over meten in. Als ze die snappen mogen ze die maken; als ze die niet snappen mogen ze die overslaan en er in januari verder mee gaan. De reden van het starten met 'gemakkelijke' boeken/ opgaven is dat leerlingen het rekenen moeten kunnen snappen om de benodigde succeservaring op te kunnen doen. Pas als ze het snappen, met welke oefeningen dan ook, krijgen ze moeilijker opgaven.

Bij rekenen is de structuur van de uitleg belangrijk. De mentoren stemmen die structuur op elkaar af. Een van de mentoren runt het rekencentrum. Zij geeft zo nodig adviezen.

In januari, als leerlingen het rekenen goed snappen, wordt gestart met inhoudsmaten. Naast het gewone rekenen krijgen de leerlingen toegepast rekenen. Daarbij wordt gewerkt met losse werkboekjes. Veel vindt daarbij klassikaal plaats. Op het moment van observatie, dus aan het begin van het jaar, is het onderwerp 'tijdsbesef'. Uit de instap-

toets bleek dat nogal wat leerlingen moeite hadden met klok kijken. Er is daarom aandacht besteed aan klok kijken, tijd verzetten, omzetten in de digitale klok, pauzes, leswisselingen. Ook andere aspecten die met de pauze en de leswisseling samenhangen zijn behandeld. Er wordt veel geoefend en leerlingen helpen elkaar.

### *Taal*

Bij Nederlands worden de methodes ‘Taallijnen’, ‘Spelling in de lift’ en ‘Goed gelezen’ gebruikt.

De methode Taallijnen bevat de basis van taal. Het is een methode Nederlands voor de onderbouw van het VMBO. De methode bestaat uit basisstof en keuzestof. Elk hoofdstuk is op dezelfde manier opgebouwd.

De basisstof omvat:

introdutie, lezen (bv. alinea's, titel en deeltitels, moeilijke woordenwijzer), schrijven (bv. formuleren), spreken (bv. voorlezen), fictie (fictie en non-fictie), spelling (bv. klinkers, medeklinkers, tweeklanken / lettergrepen), test jezelf.

De keuzestof omvat:

taalonderzoek (bv. spreektaal, moedertaal, schrijftaal), totaaltaak (bv. woordenboek), grammatica (bv. woordsoorten, zelfstandig naamwoord, lidwoord), spelling, woorden (bv. schooltaalwoorden).

Er wordt klassikaal gewerkt aan de methode Taallijnen. De stof wordt geïntegreerd aangeboden maar wordt los geoefend, afhankelijk van wat een leerling nodig heeft. Voor lettergrepen, stellen, werkwoordspelling, woordbenoemen en zinsontleding wordt een apart boekje gebruikt.

De methode Spelling in de lift is zowel een reguliere als remediërende methode voor spelling. De methode bestaat uit acht niveaus aansluitend bij het basisonderwijs en bestaat uit basisstof, extra stof (verrijkend en herhalend) en keuzestof. Bij Spelling in de lift werken leerlingen individueel en zelfstandig. Soms worden groepjes gevormd van leerlingen die met hetzelfde boek bezig zijn, bijvoorbeeld met de d/t en begeleiding wordt dan aan het groepje gegeven. De leerlingen krijgen opdrachten op basis van hun resultaten op de instaptoets. Twee mentoren hebben daartoe voor alle boekjes van Spelling in de lift een stencil gemaakt waarop staat welke opdrachten een bepaalde leerling van elke bladzijde moet maken. De leerlingen werken zo alleen aan de onderdelen die ze niet beheersen, wat ze al wel kunnen mogen ze overslaan. Na een bladzijde of twintig (of nadat een bepaald onderdeel is afgerond) komen de leerlingen bij de mentoren om een toets te maken. Als de toets voldoende is (niet meer dan vier fouten) mogen ze verder met het volgende boekje.

Op grond van de uitslag van de instaptoets bleek dat de leerlingen van de geobserveerde klas moeite hadden met de 'ng' en de 'nk' klanken. De geïnterviewde mentor heeft het uitgelegd met een tekening van een bank en het woord bank er bij: de *n* en *k* zijn verliefd, er komt nooit iets tussen; ze had er een hartje tussen getekend. Ze probeert ook andere moeilijke woorden met een verhaaltje duidelijk te maken. In de periode van de observatie wordt aandacht besteed aan voorlezen: niet monotoon, accent geven.

Bij zinsontleding is eerst, klassikaal, aandacht besteed aan de lidwoorden. De mentor heeft een boekje voorgelezen. Daarna heeft ze een aantal zinnen opgelezen en voorgeschreven. De leerlingen moesten de lidwoorden onderstrepen.

Voor begrijpend lezen wordt de methode 'Goed gelezen' gebruikt. De methode bestaat uit: leerlingboeken, een kaartenbak, toetsboekjes en een kopieermap. In de schakelklas wordt met boek 6 gestart. Er kan vanuit het leerlingenboek twee keer in de week een klassikale instructie gegeven worden. De verwerking vanaf stap 7 kan na verloop van tijd individueel, in tweetallen of in groepjes. Het verloop van de klassikale instructie is als volgt: de leerling schrijft de titel van de les op in het schrift. Voor de kantlijn noteert hij steeds de stappen.

- Gezamenlijk wordt begonnen met :

Stap 1. Korte inleiding van de les. Leerkracht vat kern samen en leerlingen schrijven het op in het schrift.

Stap 2. De leerlingen schrijven op wat er op de afbeeldingen te zien is. Ze noteren de titel van de tekst (anders dan de titel van het hoofdstuk) en wie de schrijver is.

Stap 3. De leerlingen schrijven op of de tekst een verhaalttekst of een weettekst is (te kiezen uit leertekst/ meningtekst of doe tekst). In boek 6 komen zo goed als geen doeteksten voor.

Stap 4. Klassikaal bespreken (kort).

Stap 5. Gezamenlijk bespreken; wat onbekend is zoeken leerlingen op in het woordenboek en schrijven het over. Verklaring door leerkracht van uitdrukkingen en spreekwoorden.

- Klassikaal/ zelfstandig

Stap 6. Met de klas om de beurt voorlezen. Na uitleg zelfstandig werken.

Stap 7. Als start de opdrachten gezamenlijk maken. Later legt de leerkracht de opdrachten uit en maken de leerlingen ze individueel.



Stap 8. Leerlingen schrijven kern over in het schrift (leerkracht schrijft voor op het bord).

Elk hoofdstuk in het boek wordt afgesloten door het maken van een toets uit het toetsenboekje. Voor elk rapport kunnen de kinderen zo'n drie toetsen doen.

De kaartenbak wordt gebruikt als aanvullend materiaal, voor bijvoorbeeld leerlingen die eerder klaar zijn. De kaartenbak kan ook als les fungeren. Als de leerlingen wat vertrouwd zijn geraakt met de werkwijze, moeten ze er zelfstandig mee aan de slag kunnen.

Voor het huiswerk wordt gebruik gemaakt van stencils uit de kopieermap. De stencils bestaan uit: oefening details, - volgorde, - vergelijking en oefening oorzaak en gevolg. De leerlingen krijgen de stencils mee naar huis en mogen er op schrijven. Voor elke huiswerkopdracht krijgen de leerlingen een cijfer (aantal goed gedeeld door totaal aantal vragen).

Het rapportcijfer van begrijpend lezen bestaat uit het gemiddelde van de huiswerkopdrachten en het gemiddelde van elk der drie toetsen. De uitkomst van het rapportcijfer is naar het niveau van groep 6 van de basisschool. Vanaf maart (wanneer er ongeveer gestart wordt met boek 7) zal dit naar groep 7 zijn.

Bij taal wordt gewerkt met bibliotheekbakken. De leerlingen moeten de boeken lezen in de klas. Het kilometers maken met lezen wordt belangrijk gevonden. Over hun boek moeten de leerlingen een verslag maken volgens een vaste opzet. Een onderdeel van Nederlands is de computerles. Eerst leren leerlingen met de tekstverwerker te werken. De bedoeling is dat ze als ze dat beheersen met z'n tweeën een werkstuk maken. Daarbij komt aan de orde: hoe verdeel je taken, wat is belangrijk in een tekst en wat niet.

### *Mentorles*

De mentorles is gericht op het krijgen van zelfvertrouwen, op het aanleren van sociale vaardigheden en omgangsvormen als luisteren, vragen stellen, aankijken, ru-zies oplossen etc., op het zichzelf en anderen leren kennen, op het omgaan met anderen, op het zich veilig voelen op een grote school. Daarnaast is het gericht op 'leren leren', op het omgaan met huiswerk, op het zich houden aan regels in de les en op de school. De methode is: STS lessen. De mentorles wordt verzorgd door de mentoren die een training hebben gehad in de mentoractiviteiten en over veel ervaring beschikken in het omgaan met dergelijke leerlingen (zie ook par. 2.2.1)

### *Andere vakken*

De andere vakken die de leerlingen krijgen zijn Engels, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, beeldende vorming, gymnastiek, en praktijkvakken. Centraal bij de praktijkvakken staat zelfredzaamheid. De praktijkvakken worden gegeven in blokken van zes weken. Het betreft bakken/koken/verzorgen, metaal/houtbewerking en techniek/ICT.

Sommige vakken worden door de mentoren gegeven, afhankelijk van hun bevoegdheid, andere door vakdocenten. Indien mentoren de vaklessen geven sluiten ze veelal aan bij de andere lessen die ze geven. Zo geeft een mentor ook de biologieles. Ze combineert het met het mentoruur. Aan het begin van het jaar heeft ze aandacht besteed aan “hoe leer je”, wat is wel en wat niet belangrijk (bv aan een bureau of tafel zitten, geen andere boekjes als Donald Duck er naast, geen muziek aan ....). Om de leerlingen te leren ‘goed te lezen’ en te leren verwoorden waar een tekst over gaat, wat al dan niet belangrijk is in een tekst en daarnaast iets van biologie bij te brengen heeft ze de leerlingen een samenvatting laten maken van een biologieles. Ze hebben een cijfer gekregen, een 7 was al laag (aankweken van zelfvertrouwen). Ze heeft vervolgens met elke leerling diens samenvatting bekeken en vragen gesteld opdat ze zelf ideeën voor verbetering kregen.

### **2.4.3 Instructie**

Instructie wordt klassikaal of, individueel of in niveaugroepjes, aan de tafel van de mentor gegeven. Bij de klassikale instructie wordt zoveel mogelijk op het bord geschreven. Wat voorgedaan kan worden wordt voorgedaan. De leerlingen hebben geleerd zelf door te werken als de mentor één of meer leerlingen aan haar tafeltje instructie geeft.

Bij de start van het jaar wordt door de mentoren heel duidelijk uitgelegd, op het bord, wat de regels zijn, wat mag en wat niet, wat van de leerlingen verwacht wordt. Daarna wordt de attitude ingeslepen van: zo doen we het hier, we zijn gericht op werken. De gedragsregels, met fotootjes naast elke regel, staan op A-viertjes die in de klas en in de gang op de deur van de teamleiders hangen.

De mentoren weten precies wat ze willen bereiken met elke individuele leerling en met de groep. Er wordt telkens gezegd wat de leerlingen moeten gaan doen en ze weten wat ze moeten doen. Dat levert veel tijdswinst op. Aan het begin van de les wordt teruggegrepen op de vorige les. Aan het eind wordt gezegd wat de volgende les gaat gebeuren.

#### **2.4.4 Differentiatie, niveaugroepjes**

Op basis van de toetsen die bij de start worden afgenomen en de gesprekken die gevoerd zijn met een vertegenwoordiger van de basisschool is er een goede beginsituatiebeschrijving van de leerlingen. De toetsresultaten worden in een matrix, met in de linkerkantlijn de leerlingnaam en in de kolommen de toetsresultaten en vorderingen per vak/onderdeel, weergegeven. Per leerling ziet de mentor waar per vak de hiaten van de leerling zitten. Met maximaal 15 leerlingen heeft de mentor dat snel in het hoofd. Op grond van de scores worden de leerlingen ingedeeld in niveaugroepen bij met name rekenen. Afhankelijk van de leerlingen en de leerkracht wordt met verschillende niveaus gewerkt. Bij de methode 'Alles Telt' wordt met twee of drie niveaus gewerkt. Bij de methode 'Maatwerk' wordt op drie niveaus instructie gegeven. In de praktijk wordt tijdens een eenheid wel op vijf niveaus gewerkt, zodat er bijna sprake is van individueel werken. Aan het einde van een bepaald onderdeel worden de verschillende niveaus weer 'samengetrokken'.

Alle leerlingen krijgen de basisstof. De basisstof wordt klassikaal aangeboden. De oefenopgaven (ook wel genoemd herhalingsopdrachten of automatiseringsopdrachten) worden op niveau aangeboden. De instructie voor de oefenopgaven kan plaatsvinden aan de tafel van de mentor maar soms ook klassikaal. Op grond van de scores op de herhaald afgenomen instaptoets kan een leerling in een andere niveaugroep komen. Leerlingen in een zelfde niveaugroep hoeven niet naast elkaar te zitten omdat opdrachten individueel gemaakt worden.

Extra aandacht, afgestemd op de individuele hiaten, wordt, zoals eerder gezegd, individueel aan het tafeltje van de mentor gegeven, via de beurten in de klas, via het maken van opmerkingen bij de opdrachten als de mentor langsloopt of via gericht huiswerk.

#### **2.4.5 Remediëring**

Door de werkwijze en deskundigheid van de mentoren is afzonderlijke remediëring voor rekenen en taal meestal niet nodig. Sommige leerlingen met dyslexie krijgen van de remedial teacher extra lezen en spelling, buiten de klas. De mentoren lossen niet-cognitief gebonden problemen meestal zelf op. Indien een leerling heel zwak is in sociaal vaardigheden krijgt hij de training 'stop, denk, doe', ongeveer 7 à 8 keer. De ouders krijgen daarover een brief en moeten er hun goedkeuring aan geven. Indien een leerling een groter probleem heeft wordt de leerlingbegeleider ingeschakeld.

#### **2.4.6 Feedback, toetsing; evaluatie leerlingen**

De mentoren geven voortdurend feedback, opbouwend om zelfvertrouwen te geven. Ze vragen de leerlingen hun werk aan haar tafeltje te laten bekijken, ze lopen langs, ze bespreken het huiswerk. De methodes bevatten veel toetsen. Na elk hoofdstukje is er wel een toets waardoor duidelijk wordt of een leerling de stof begrepen heeft. Na een klein half jaar wordt opnieuw de instaptoets afgenomen.

Driemaal per jaar vindt er een evaluatie plaats, tijdens de zogenoemde leerlingloopbaanbespreking. Bij de besprekingen zijn aanwezig de zorgmanager, de mentoren en de kernteamleiders. Tijdens de besprekingen wordt het onderwijsprogramma van de individuele leerling geëvalueerd, wordt bekeken of de doelen gehaald zijn, worden nieuwe doelen gesteld en wordt gekeken naar het doorstroomprofiel. Tweemaal per jaar wordt eventueel opnieuw de screening uitgevoerd en worden zonodig aangepaste trajecten aangeboden. Bij de laatste leerlingloopbaanbespreking, waarin bepaald wordt naar welk schooltype de leerling gaat uitstromen, is het belangrijkste criterium: kan de leerling binnen vier jaar het vmbo diploma halen (zie ook par. 2.5.4).

De leerlingen in de schakelklas krijgen onderwijs in een heel beschutte omgeving. Ze krijgen veel positieve feedback. In de volgende leerjaren wordt het moeilijker, krijgen ze minder aandacht en wordt de invloed van de omgeving groter. Leerlingen zijn na de schakelklas risicovol indien: ze een slechte thuissituatie hebben, ze in een slechte scene rondhangen en labiel pubergedrag vertonen. Dit leidt er soms toe dat een leerling die in de schakelklas zonder problemen functioneerde later wel problemen geeft en het toch niet haalt. Voor de mentoren van de schakelklas is dat dan een grote teleurstelling.

### **2.5 School- en leraarniveau: integratie onderwijs en zorg**

#### **2.5.1 Integratie onderwijs en zorg: organisatorisch**

De school heeft een zorgmanager (afgestudeerd onderwijskundige) met zowel een staffunctie als een lijnfunctie. Via deze constructie wordt gewaarborgd dat het schoolmodel afgestemd blijft op de leerlingzorg. In de staf wordt bekeken hoe datgene wat uit de leerlingzorg en kwaliteitszorg komt vormgegeven kan worden in het schoolbeleid. Via de lijnfunctie vindt de aansturing van de leerlingzorg en de kwaliteitszorg plaats. De zorgmanager vormt de intermediair tussen de school en de externe wereld van de zorgleerlingen (is aanspreekpunt voor basisscholen en andere relevante scholen en voor bijvoorbeeld de Rebound). Verder houdt hij het overzicht over de zorgleerlingen doordat hij de intakegesprekken voor de schakelklassen doet,

gesprekken voert met de ouders van leerlingen met problemen en de schakelklassen aanstuurt als traject richting vmbo.

### **2.5.2 Zorgteam**

Rond de OOM klassen staat een uitgebreid zorgteam met alle mogelijke deskundigheid en een vertegenwoordiging van de jeugdzorg. In totaal hebben de klassen waarin volgens het OOM-concept gewerkt wordt bijna 2 fulltime eenheden aan leerlingbegeleiders. Per parallelteam is er een leerlingbegeleider, een ib' er, een orthopedagoog en een maatschappelijk werker. Er om heen functioneren leerlingbegeleiders met specifieke taken, welke voor een aantal uren verbonden zijn aan de school. De school heeft een rekencentrum, een dyslexiecentrum en een centrum voor faalangst en sova training. De specifieke deskundigen functioneren vrij autonoom. Indien een probleem het zorgteam overstijgt wordt de zorgmanager ingeschakeld. Indien mentoren problemen hebben met leerlingen wenden ze zich, afhankelijk van de problematiek, rechtstreeks tot deze deskundigen. De lijnen tussen alle betrokkenen zijn kort. Zoals eerder gezegd lossen mentoren niet-cognitieve problemen van leerlingen meestal zelf op.

Van de bijeenkomsten van het zorgteam wordt een logboek bijgehouden met actiepunten, afspraken etcetera. Tijdens de volgende bijeenkomst worden alle punten nagelopen. De zorgmanager en de kernteamleiders krijgen het logboek. De kernteamleiders informeren zich hoe het staat met leerlingen die verwezen zijn. In feite bestaat er een belangentegenstelling tussen de zorgverleners en de kernteamleiders. De eersten hebben zorg voor de individuele leerling en trachten deze zo lang mogelijk op de school te houden. De kernteamleiders zijn verantwoordelijk voor de dagelijkse rust en orde en zouden daarom een bepaalde leerling soms liefst naar elders zien vertrekken. Het leidt niet tot conflicten, het wordt besproken.

### **2.5.3 Integratie onderwijs en zorg: in onderwijsprogramma**

De zorg is inderdaad preventief georiënteerd (zie par. 1.2). De mentor is de linking pin tussen de leerling en de begeleiding. De mentor signaleert en begeleidt, zowel de didactische kant als de sociaal-emotionele kant. De cognitieve ontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn geïntegreerd in het onderwijsprogramma en vindt plaats zowel in de mentorles als in de vaklessen van de mentor. Via positieve ervaringen met rekenen en taal wordt getracht het zelfvertrouwen van de leerlingen te vergroten. In de klas vinden veel individuele gesprekken met de leerlingen plaats over houding en gedrag. Leerlingen die zich niet aan de regels houden worden daar consequent op gewezen.

### **2.5.4 Evaluatie vorderingen; contacten met ouders**

De leerlingen krijgen drie rapporten die de ouders moeten tekenen. De leerlingen hebben daarnaast, samen met de ouders, twee maal per jaar een gesprek over hun vorderingen. Bekeken wordt hoe het staat met de leerdoelen die voor een half jaar worden opgesteld. Het eerste gesprek is na de herfstvakantie, het tweede in februari, maart. Het gesprek vindt plaats aan de hand van IOL, individueel overzicht leerlingen, waarin zoals eerder gezegd de leervorderingen van de leerling visueel zijn weergegeven. Tijdens het eerste gesprek wordt ook de ouders verteld waaraan de leerling gaat werken. Tijdens het tweede gesprek wordt, eveneens aan de hand van het IOL en van de sociaal-emotionele ontwikkeling, een voorlopig advies gegeven. Bij dat advies spelen het gedrag en de werkhouding een heel belangrijke rol. Het advies kan bestaan uit de basiskader klas (bk) of de kadertheoretische klas (kt) van het eerste leerjaar of eventueel het tweede leerjaar. Soms gaat een leerling in januari al vanuit de schakelklas naar een klas van het eerste leerjaar waarna hij na de zomervakantie in het tweede leerjaar instroomt.

Als er iets voorvalt op de school met de leerling of als er problemen zijn wordt contact met de ouders opgenomen. Dat is ook het geval als een leerling zonder afmelding niet op school komt.

In principe vindt geen huisbezoek plaats. Alleen als daar aanleiding toe is gaat de leerlingbegeleider op huisbezoek.

### **2.5.5 Contact met basisscholen**

Er is veel contact met de basisscholen. De basisscholen worden bezocht. Er wordt informatie teruggegeven over de ontvangen leerlingen, tot en met het einde van hun schoolloopbaan op de school. De leerlingen zelf schrijven een brief over het eerste jaar, de mentor zet daar iets bij. De basisscholen winnen advies in bij de school als ze moeite hebben met keuzes voor hun leerlingen. De basis van het succes van de schakelklas is mede gelegen in de goede relatie met het basisonderwijs.

Ook ouders van basisscholen vragen soms advies op de school als ze problemen hebben met hun kind op de basisschool. Veel ouders maken zich zorgen als hun kind leerproblemen heeft. Ze zien niet graag dat hun kind naar het lwoo gaat. Het is daarom belangrijk dat de aanpak van de schakelklas duidelijk gemaakt wordt aan ouders. Dankzij de keuze van de school om formatie te spenderen aan de zorgstructuur is er voldoende ruimte voor.

## **2.6 Schoolniveau: evaluatie concept, professionalisering**

### **2.6.1 Evaluatie concept**

Er vinden geen besprekingen plaats die expliciet het etiket ‘evaluatie van het OOM concept’ hebben. Er wordt in de teambesprekingen en in de wandelgangen wel veel gepraat over wat ieder doet en wat wel en niet werkt. In het verleden werd bij de vakken door verschillende docenten niet altijd op dezelfde wijze gewerkt. Per vak is inmiddels vastgesteld waar men wil eindigen en waarmee de docent het jaar gaat beginnen. De start en het eindniveau zijn nu per vak voor alle OOM klassen hetzelfde.

De schakelklassen worden steeds als één geheel behandeld. Het onderwijs aan beide klassen is in principe hetzelfde. Beide klassen hebben dezelfde boekjes, methoden en toetsen. De mentor geeft uiteraard een persoonlijk accent.

### **2.6.2 Professionalisering**

#### *Mentoren schakelklassen*

De beide mentoren die met de schakelklas zijn gestart (2003 – 2004) zijn ervaren docenten afkomstig uit het speciaal onderwijs. Er zijn sinds de start een aantal nieuwe mentoren aangesteld. Het lukte steeds om bij het onderwijs en bij het team passende enthousiaste, deskundige, mentoren te vinden. In feite wordt bij de professionalisering het coachingsmodel gehanteerd. De vier mentoren overleggen veel, ze verdelen veel, ze praten veel over hun aanpak en ze praten veel over de leerlingen. Daardoor maken nieuwe mentoren zich het concept snel eigen.

Voor de medewerkers van de schakelklas en voor het team waarin ze zitten is er geen apart scholingsbeleid. Soms komt in een teamvergadering een deskundige praten over een specifiek onderwerp, bijvoorbeeld over specifieke stoornissen. Verder geldt het algemene scholings ‘aanbod’, zie onder. Getracht wordt om de scholing van docenten op te nemen in het teamplan en aan te sluiten bij wat de docenten werkelijk interesseert en niet het aanbod extern te laten bepalen.

#### *Algemeen*

De zorgmanager heeft als taak de leerlingzorg en de kwaliteitszorg. Tot dat laatste behoort ook de professionalisering. Voor de stafleden (directieleden, zorgmanager, teamleiders) zijn er stafstudiedagen. Voor alle onderwijsmedewerkers is er een gevarieerd aanbod aan scholingsmogelijkheden. Aanvankelijk was er sprake van aanbod-gestuurde scholing maar de ontwikkeling gaat nu richting vraaggestuurde scholing.

Er zijn de algemene studiemiddagen, drie middagen verzorgd door de vmbo-directie en twee middagen vanuit de centrale directie van het college, bedoeld voor medewerkers van alle locaties. Een docent kan daarnaast het tio (talent in opleiding) traject zitten en cursussen volgen op het terrein van coaching, management, het eigen vak etc.. Een docent kan een verdiepingscursus, voorvloeiend uit een studiedag, volgen, gegeven door een specialist. Voorbeelden zijn een NLP cursus, een cursus rond autisme, een cursus over omgaan met moeilijke kinderen etcetera.

Een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in de regio werkt samen op het terrein van personeelsbeleid, waaronder het scholingsbeleid. De zorgmanager van de onderzochte school is de coördinator. Vanuit dat scholingsverband worden ook cursussen gegeven, bijvoorbeeld over het puberbrein.

## **2.7 Pluspunten; knelpunten**

De teamleiders en de mentoren is tijdens de interviews gevraagd naar pluspunten van de schakelklas en naar knelpunten. Er is hen een lijst met punten voorgelegd maar ze konden ook zelf punten aangeven. Hieronder staan de genoemde plus- en knelpunten achtereenvolgens weergegeven.

### *Pluspunten:*

- zichtbare effecten op cognitief gebied (cognitief: vooruitgang in rekenen en in taal)
- zichtbare effecten, op sociaal-emotioneel gebied (toename zelfvertrouwen vanwege betere prestaties, kleine groep, intensief contact met mentor)
- het doorlopen naderhand van het vmbo door een groot deel van de leerlingen die zonder de schakelklas daarin vermoedelijk niet geslaagd waren
- enthousiasme van de leerlingen in de schakelklas
- de motivatie bij alle betrokkenen om de schakelklas tot stand te brengen
- enthousiasme van de docenten van de schakelklas
- enthousiasme van docenten in hogere leerjaren die niet direct bij de schakelklas betrokken zijn
- (kunnen) werken in een kleine groep
- goede communicatie tussen alle betrokkenen zowel intern- als extern; hele korte lijnen.



### *Knelpunten*

- onbekendheid van het traject in de buitenwereld

Ieder jaar moet aan de 'leveranciers' weer goed uitgelegd worden wat de schakelklas precies inhoudt. Ouders zien de klas als een lwoo-klas, welke klas een negatief imago heeft. De laatste jaren is het aantal schakelklassen terug gelopen.

Een knelpunt was de te knellende regelgeving van de landelijke overheid, namelijk de maximale verblijfsduur die gold voor het vmbo maar inmiddels is die verblijfsduur verlengd.

Er blijken verder geen echt duidelijke knelpunten te zijn, wel potentiële knelpunten. Indien het niet zou boteren tussen een groep en de mentor zou er sprake kunnen zijn van zware belasting van de schakelklasleerkracht maar dat heeft zich nog niet voorgedaan. Een ander potentieel knelpunt is vervanging van schakelkrachtleerkrachten bij ziekte. Het is (nog) geen knelpunt omdat de vier mentoren van de twee schakelklassen afwezigheid van een der mentoren of vakleerkrachten zelf onderling oplossen.



### 3 Oordeel van leerlingen over de schakelklas: leraarniveau, leerling-niveau en schoolniveau

#### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de subvraag beantwoord: wat is het oordeel van de leerlingen over de schakelklas, wat betekent de schakelklas voor henzelf. Om inzicht in deze vraag te krijgen hebben de leerlingen een vragenlijst, met een voor- en nameting, ingevuld. Er is naar gestreefd om de vragenlijst voor de nameting wat korter te maken dan die voor de voormeting. Dat is gelukt deels door een aantal feitelijke vragen weg te laten, deels door wat minder essentiële vragen weg te laten. Op grond van de bespreking met de mentor van het concept van nametingvragenlijst is een enkele vraag toegevoegd. In de loop der tijd is namelijk gebleken dat twee leerlingen zeer storend werken voor de lessen en voor de sfeer. De procedure om deze leerlingen naar een RENN-4 school te verwijzen duurt erg lang waardoor de leerlingen nog steeds in een der klassen zit. Bij de nameting zijn daarom enkele vragen gesteld over het onderwerp ‘les/ sfeer’ verstoren.

Bij de presentatie van de resultaten van de leerlingvragenlijst wordt het model van Marzano aangehouden. Uiteraard zijn geen vragen gesteld over factoren die zich afspelen buiten het gezichtsveld van de leerlingen of factoren die (nog) niet aan de orde waren. Niet opgenomen zijn op leraarniveau: sturing en herontwerpen programma/ algemeen; op schoolniveau: uitdagende doelen & effectieve feedback, betrokkenheid van ouders & gemeenschap en collegialiteit & professionaliteit. Wel opgenomen zijn:

- Algemeen:* kenmerken van de leerlingen
- Leraarniveau:* didactische aanpak, pedagogisch handelen en klassenmanagement
- Leerlingniveau:* motivatie, thuissituatie, achtergrond
- Schoolniveau:* haalbaar & gedegen programma, veilige ordelijke omgeving

De cijfermatige resultaten staan in bijlage ad hoofdstuk 3.

De vragenlijst van de nameting is door één leerling minder ingevuld dan de voormeting. De betreffende leerling was inmiddels verhuisd. Een andere leerling, die tijdens de voormeting ziek was, was bij de nameting wel aanwezig. Daarnaast was één leerling, vanwege de goede prestaties, inmiddels ‘opgestroomd’ naar een klas van het eerste leerjaar.

Geen enkele leerling vond het invullen van de vragenlijst echt moeilijk. Bij de voormeting vond 64% het niet zo moeilijk, bij de nameting 79%; de rest heeft het antwoord ‘ging wel’ aangekruist.

Zoals eerder gezegd hebben de leerlingen van de twee schakelklassen, klas 10A en klas 10B, van het instroomjaar 2009-2010, de vragenlijsten van de voor- en name-ting ingevuld. Van klas 10A hebben 13 leerlingen aan de voormeting en 12 leerlingen aan de nameting meegedaan, van klas 10B 12 leerlingen zowel aan de voor- als nameting. Door de kleine aantallen lopen de percentages snel op, het antwoord van 1 leerling telt al voor 8%.

#### *Kenmerken leerlingen*

Van de respondenten is 80% jongen, 20% meisje. Zo’n 60% spreekt (alleen) Nederlands thuis, de meeste anderen Fries. Bij enkelen wordt er naast Nederlands ook nog Fries of een andere taal gesproken. De klassen tellen vrijwel geen allochtone leerlingen (zie hoofdstuk 4). Driekwart van de leerlingen woonde tijdens de voormeting bij de eigen ouders, een kwart bij alleen de eigen moeder (met mogelijk een andere partner).

Tussen jongens en meisjes bestaan nogal wat verschillen in hun antwoorden. Bij nogal wat vragen geven de meisjes een eensluidend antwoord terwijl de jongens verschillen in hun antwoorden. Het gaat weliswaar om kleine aantallen meisjes; het patroon van de antwoorden van de meisjes komt echter overeen met het beeld dat over meisjes (zeker met een lagere opleiding) bestaat: onzeker, ijverig; ze oordelen over het algemeen iets positiever over de meeste aspecten dan de jongens. Er wordt in deze paragraaf niet verder op in gegaan, dat is wel gebeurd in de schoolversie van de voormeting.

De categorieën geslacht, thuistaal, woonsituatie en klas overlappen elkaar voor een klein deel. Mogelijk bestaat er interactie tussen die categorieën. Door het kleine aantal leerlingen, met name wat betreft de meisjes, is niet na te gaan welke van de categorieën de meeste invloed heeft bij de beantwoording van de vragen. Alleen de rap-

portcijfers die de leerlingen de school hebben gegeven bij de voor- en nameting zijn uitgesplitst naar genoemde kenmerken.

In par. 3.2 worden de resultaten behandeld van vragen die betrekking hebben op het leraarniveau, in par. 3.3 die op leerlingniveau en in par. 3.4 die op schoolniveau. De cijfermatige resultaten staan in bijlage 3.1

In de klas spreken de leerlingen de mentor aan met mevrouw. In het cijfermatige overzicht is dat ‘mevrouw’ blijven staan. In de tekst is het begrip ‘mevrouw’ vervangen door ‘mentor’.

## **3.2 Leraarniveau**

### **3.2.1 Leraarniveau: oordeel van leerlingen over didactisch handelen**

Uit de observaties komt naar voren dat de mentor veel vragen stelt aan de leerlingen en hen beurtelings daarbij de beurt geeft. Elke leerling zegt in de vragenlijst, meest soms, een antwoord te geven op de vragen die de mentor stelt. Vrijwel alle leerlingen hopen soms of vaak de beurt te krijgen en vrijwel alle leerlingen krijgen ook soms of vaak de beurt.

Uit de observaties komt naar voren dat de mentor een toelichting geeft op wat er gaat gebeuren in de les. Op enkelen na zeggen ze beter te leren als ze weten waar het over gaat. Tijdens de observaties liep de mentor af en toe langs de leerlingen en gaf feedback. Ongeveer een derde der leerlingen zegt vaak te horen dat ze iets goed en/of fout doen als mevrouw langs komt, de rest meest soms.

De strategie van de mentoren is dat ze leerlingen in het begin succeservaringen laten opdoen. Ze bieden dan ‘gemakkelijke ‘ lesstof en opdrachten aan, later wordt het moeilijker. Het komt ook uit de antwoorden van de leerlingen naar voren, bij de voormeting vond ongeveer 40% de rekenopdrachten van de verschillende methoden te gemakkelijk en bij de nameting nog slechts rond 15%. Het percentage dat antwoordt ‘precies goed’ is van rond 60% gestegen naar dik 80%. Als ze een opdracht bij rekenen af hebben weet vrijwel ieder wat hij vervolgens moet doen. Het percentage dat rekenen begrijpt is in de loop der tijd van 68% gegroeid naar 83%; de rest begrijpt het soms.

Ook de taalopdrachten worden bij de nameting vaker als ‘precies goed’ beoordeeld (door 92%) vergeleken bij de beginmeting. Wist aanvankelijk een deel van de leerlingen niet altijd wat ze moesten doen als ze een taalopdracht af hadden, bij de nameting weten meer leerlingen dat wel (gestegen van 56% naar 79%).

De vragen over de mentorlessen zijn bij de voormeting niet gesteld. Ook de mentorlessen worden precies goed gevonden qua moeilijkheidsgraad.

Met alle leerlingen wordt het huiswerk besproken (alleen gevraagd bij de voormeting), meest vaak, iets minder is geantwoord ‘soms’.

Wat minder dan de helft der leerlingen kan naar eigen zeggen meestal goed de aandacht bij de les houden, de rest, tweederde kan dat soms; een enkele leerling zou dat nooit kunnen. De voor- en nameting verschillen wat dit betreft weinig. Een meerderheid, gestegen van 56% naar 67%, zegt zich soms te vervelen in de klas; de rest, op een enkele leerling na, verveelt zich nooit.

### **3.2.2 Leraarniveau: oordeel van leerlingen over de mentoren en vakleerkrachten**

Elke klas heeft twee mentoren, beiden werken parttime. Op één dag zijn alle mentoren op school en dan hebben ze altijd overleg over onderwijs en leerlingen. Slechts één leerling vindt het niet leuk dat er twee mentoren per klas zijn. De meeste anderen vinden het leuk, een kleiner deel maakt het niet uit.

De beide mentoren geven volgens de leerlingen niet op geheel dezelfde manier les. Een derde zegt van de ene mentor ook iets meer beurten te krijgen dan van de ander (voorgaande vragen alleen gesteld bij de voormeting). Alle leerlingen (100%) vinden dat beide mentoren goed uitleggen en op één leerling na dat ze goed helpen.

Ongeveer driekwart van de leerlingen vindt dat de meeste vakleerkrachten goed uitleggen, goed luisteren en goed helpen, de anderen vinden dat alleen sommige leraren die vaardigheden bezitten.

### **3.2.3 Leraarniveau: opbrengst van de lessen volgens de leerlingen**

Onderstaande tabel laat zien in hoeverre de leerlingen op deze school, vergeleken bij de vorige school, vinden dat ze meer leren.

*Tabel 3.1: Opbrengst op deze school vergeleken bij de vorige school; resultaten van voor- en nameting*

	<i>Meer leren dan op vorige school</i>	
	Voormeting	nameting
Hetzelfde	4% ( 1)	-
Beetje meer	20% ( 5)	8% ( 2)
Veel meer	76% (22)	92% (22)

Op enkele leerlingen na zeggen ze op deze school veel meer te leren dan op de vorige school.

In de volgende tabel staat in hoeverre leerlingen leren bij de diverse onderdelen van het programma van de schakelklas.

*Tabel 3.2: Antwoordpercentages op de vraag: leer je veel van vragen stellen, van rekenen, van taal; resultaten voor- en nameting*

Veel leren van:	<i>Vragen stellen</i>		<i>Rekenen</i>		<i>Taal</i>	
	Voormeting	nameting	Voormeting	nameting	Voormeting	nameting
Nee	4% ( 1)	4% ( 1)	-	-	-	-
Gaat wel	4% ( 1)	13% ( 2)	32% ( 8)	8% ( 2)	12% ( 3)	38% ( 9)
Ja	92% (23)	83% (20)	68% (17)	92% (22)	88% (22)	63% (15)

De leerlingen lijken veel te leren van de lessen. Op een enkele leerling na zeggen ze veel te leren van de vragen die de mentor stelt. Het percentage dat zegt veel van rekenen te leren is gestegen van 68% naar 92%. Echter het percentage leerlingen dat zegt veel van taal te leren is iets gezakt (van 88% naar 63%); de rest antwoordt met ‘gaat wel’.

De volgende tabel toont wat de mentorlessen (alleen bij nameting gemeten) en het huiswerk opleveren. Daarnaast de antwoorden op de vraag van de voormeting of de leerling verwachtte dat hij de leerachterstanden zou inhalen en de vraag bij de nameting of dat is gebeurd.

*Tabel 3.3: Antwoordpercentages op de vraag: leer je veel van huiswerk, van de mentorlessen; verwachting inhalen achterstanden en realisatie inhalen achterstanden*

Veel leren van:	<i>Mentorlessen</i>		<i>Huiswerk</i>		<i>Achterstanden inhalen?/ Achterstanden ingehaald</i>	
	Voormeting	nameting	Voormeting	nameting	Voormeting	nameting
Nee	-	4% ( 1)	-	4% ( 1)	-	-
Gaat wel	-	25% ( 6)	40% (10)	54% (13)	12% ( 3)ms	13% ( 3)
Ja	-	71% (17)	60% (15)	42% (10)	88% (22)	87% (20)

Ook van de mentorlessen en van het huiswerk leren de leerlingen. Slechts één leerling zegt niet veel te leren van de mentorlessen en van het huiswerk. Bijna driekwart deel zegt veel te leren van de mentorlessen. Het percentage dat zegt veel te leren van het huiswerk is iets gezakt (van 60% naar 42%). De andere leerlingen geven het antwoord ‘gaat wel’.

Aanvankelijk dacht 88% dat ze hun leerachterstanden wel zouden inhalen in deze klas, de rest zei ‘misschien’. Uiteindelijk zegt 87% dat ze veel van hun leerachterstanden hebben ingehaald; 13% beantwoordt met ‘gaat wel’.

### **3.2.4 Leraarniveau: pedagogisch handelen en klassenmanagement; oordeel van leerlingen**

Alle leerlingen weten goed wat wel en wat niet mag in de klas.

Ongeveer een kwart van de leerlingen vindt het niet rustig genoeg in de klas, ook ongeveer een kwart vindt van wel en de rest, ongeveer de helft, geeft het antwoord ‘gaat wel’. Meisjes vinden het vaker dan jongens niet rustig genoeg in de klas.

Bij de voormeting zeiden bijna alle leerlingen ‘soms’ vervelend te doen; 8% (2 leerlingen) zeiden nooit vervelend te zijn. Bij de nameting zegt één leerling zelf ‘vaak’ de les te verstoren. Bijna tweederde geeft aan dat soms te doen en een derde deel ‘nooit’. Meer leerlingen lijken ‘braver’ te zijn geworden. Overigens zijn waarschijnlijk meer leerlingen ‘braver’ dan ze zelf zeggen. Op de vraag in de nameting hoeveel leerlingen de les vaak verstoren zegt 17% (4 leerlingen) ‘één leerling’ en de rest zegt ‘een paar leerlingen’. Niet alle leerlingen die de les verstoren zouden ook de sfeer bederven. Een klein deel (30%) zegt dat geen enkele leerling de sfeer in de klas bederft, een klein deel (22%) zegt één leerling en de rest zegt een paar leerlingen.

Niet alle leerlingen voelen zich volkomen op hun gemak in de klas; aanvankelijk beantwoordt 24% met ‘gaat wel’, bij de nameting is dat 42%; de rest voelt zich wel



op z'n gemak. Wat minder dan drie op de tien leerlingen voelen zich soms alleen in de klas; één leerling voelt zich vaak alleen, de rest, iets meer dan zeven op de tien voelen zich nooit alleen in de klas.

Aanvankelijk zag ongeveer de helft wel eens op tegen het naar school gaan; bij de nameting is dat gegroeid naar tweederde deel. Twee van die leerlingen (van de 24) zien vaak op tegen het naar school gaan. Nog wat meer leerlingen, van 60% gegroeid naar 71% (toename van drie leerlingen), voelen zich soms zenuwachtig op school; 4%, dat wil zeggen één leerling voelt zich vaak zenuwachtig.

Ongeveer de helft van de leerlingen vindt dat de mentoren maar ook de vakleerkrachten vervelende leerlingen meestal goed aanpakken, de rest zegt 'soms'. Een derde van de leerlingen vindt één van beide mentoren niet streng genoeg, tweederde vindt beiden wel streng genoeg (de vraag alleen gesteld bij de nameting). Bij de voormeting vonden zes op de tien leerlingen niet alle vakleraren streng genoeg. Bij de nameting zijn de leerlingen beter te spreken over de vakleraren; drie op de tien vinden dan nog niet allen streng genoeg.

Vrijwel allen zouden het tegen de mentoren (de meesten tegen beiden) zeggen als ze een probleem hebben; één leerling zou het tegen geen van beiden zeggen. Bij de voormeting konden, op één leerling na, alle leerlingen goed opschieten met de mentor; bij de nameting zegt een aantal (25%, 6 van de 24 leerlingen) dat met de één wel maar met de ander niet zo te kunnen. Vrijwel alle leerlingen denken dat beide mentoren (nog steeds) tevreden zijn over hun werk en hun gedrag.

Viervijfde deel van de leerlingen zou het tegen de meest vakleraren zeggen als ze problemen hebben, vindt dat de meeste leraren hen serieus nemen en vindt de meeste leraren eerlijk; de rest vindt dat het voorgaande voor sommige leraren geldt. De antwoordmogelijkheid 'geen enkele leraar' is niet genoemd (vragen van de voormeting).

Ongeveer de helft der leerlingen, en bij de nameting gegroeid tot tweederde deel, kan goed opschieten met de meeste leraren; de anderen met sommige leraren.

Ongeveer 80% denkt zowel aan het begin als later in het jaar dat de leraren tevreden zijn over hun werk en iets minder leerlingen denken hetzelfde ten aanzien van hun gedrag; de rest antwoordt met 'sommigen'.

Bij de voormeting zei tweederde van de leerlingen goed te kunnen opschieten met de meeste jongens uit de klas, de helft met de meeste meisjes. Een paar leerlingen, meisjes, zeiden met geen enkel meisje uit de klas goed te kunnen opschieten.

### 3.3 Leerlingniveau

#### 3.3.1 Leerlingniveau: motivatie en inzet

Een enkele leerling zegt z'n aandacht nooit bij de les te kunnen houden, rond vier op de tien kunnen dat meestal wel, de rest, ruim de helft, soms. Bij de nameting zeggen iets meer leerlingen (van 56% naar 75%) zich soms te vervelen in de les. Alle leerlingen maken het huiswerk hoewel een deel (van 28% naar 38%) dat slechts soms doet.

Onderstaande tabel laat zien in hoeverre de leerlingen op deze school, vergeleken bij de vorige school, meer hun best doen en zeggen ook echt hun best te doen.

*Tabel 3.4: Inzet op deze school vergeleken bij de vorige school; resultaten van voor- en nameting*

	<i>Meer z'n best doen dan op vorige school</i>			<i>Echt z'n best doen</i>	
	Voormeting	nameting		Voormeting	nameting
Hetzelfde	4% ( 1)	8% ( 2)	Nee	-	-
Beetje meer	8% ( 2)	13% ( 3)	Gaat wel	4% ( 1)	17% ( 4)
Veel meer	88% (22)	79% (19)	Nee	96% (24)	83% (20)

Op enkelen na doen ze allemaal, door de lessen op deze school, veel meer hun best dan op de vorige school. En ondanks dat ongeveer de helft niet altijd z'n aandacht bij de les kan houden en een derde deel niet altijd het huiswerk maakt zeggen bijna allen niet alleen meer hun best te doen maar inderdaad ook echt hun best te doen.

Ruim een kwart van de leerlingen kwam de afgelopen vier weken, zowel voorafgaand aan de voormeting als aan de nameting, één tot twee keer te laat. Eén leerling kwam voorafgaand aan de nameting de afgelopen vier weken zeker drie keer te laat. Niemand zou gespijeld hebben de afgelopen vier weken, noch in de vier weken

voorafgaand aan de voormeting, noch in de vier weken voorafgaand aan de name-ting.

Bij de voormeting is er slechts één leerling die volmondig zegt niet graag naar school te gaan. Op ‘gaat wel’ antwoordt 12% bij de voormeting en 46% bij de name-ting. De rest, 84% bij de voormeting en 54% bij de nameting zegt graag naar deze school te gaan; het graag naar school gaan is dus iets afgenomen in de loop van het jaar.

De redenen dat sommige leerlingen niet (zo) graag naar school gaan (vraag bij de voormeting) heeft bij slechts één leerling echt betrekking op de school, zie hieronder), namelijk omdat deze leerling het rekenen zo saai vindt. Redenen waarom leerlingen wel graag gaan (vraag bij de voormeting) hebben zowel betrekking op de school/lessen als op de vriendjes (zie hier onder).

*Redenen waarom leerlingen niet (zo) graag naar school gaan zijn (voormeting):*

- omdat de dagen soms te lang duren en ik wil uitslapen
- als ik ziek ben
- omdat het rekenen zo saai is

*Redenen waarom leerlingen wel graag naar school gaan zijn (voormeting):*

- je leert er veel (4x)
- leuke vakken/ lessen (4x)
- leuke klas/ school (8x)
- (meer) vrienden (8x)
- gemakkelijk (1x)
- goed geholpen (1x)
- goed om naar school te gaan (1x)
- “Omdat ik me hier gewoon thuis voel want de leerlingen uit mijn klas hebben allemaal problemen” (1x)

### **3.3.2 Leerlingniveau: beoordeling school**

De leerlingen hebben de school een rapportcijfer gegeven. In onderstaande tabel staan de rapportcijfers uitgesplitst naar een aantal andere variabelen.

*Tabel 3.5: gemiddelde score (gem) en spreiding (sd) van het rapportcijfer (1 – 10) voor de school; per klas, geslacht, woonsituatie thuis, gesproken taal thuis, kunnen opschieten met mentoren, opzien tegen naar school gaan*

	Voormeting			Nameting		
	Gem	(sd.)		Gem.	(sd.)	
Totaal	9.2	(.92)	n=25	8.2	(1.70)	n=24
Klas A	8.9	(1.15)	n=12	8.6	(1.35)	n=11
Klas B	9.4	(.58)	n=13	8.0	(1.96)	n=13
Jongens	9.0	(.97)	n=20	8.0	(1.74)	n=19
Meisjes	9.7	(.43)	n= 5	9.1	(1.34)	n= 5
Kan goed opschieten met:						
- geen mentor	-			-		
- één mentor	10.0	-	n= 1	6.3	(1.9)	n= 6
- beide mentoren	9.1	(.90)	n=24	8.9	(1.0)	n=18
Opzien tegen naar school gaan						
gaan	9.0	(1.0)	n=13	8.5	(1.71)	n= 8
- nooit	9.2	(1.02)	n=10	8.6	(1.24)	n=14
- soms	9.9	(.14)	n= 2	4.8	(.00)	n= 2
- vaak						
Woont bij eigen vader en moeder	9.1	(.98)	n=19	8.2	(1.84)	n=18
Woont bij alleen moeder	9.3	(.78)	n= 6	8.3	(1.33)	n= 6
Spreekt alleen Nederlands	9.3	(.80)	n=15	8.3	(1.73)	n=15
Spreekt Fries	8.6	(1.06)	n= 7	8.4	(1.36)	n= 6
Spreekt Ned plus andere taal	10.0	(.00)	n= 3	7.6	(2.62)	n= 3

De school wordt, ook na ruim een half jaar onderwijs, positief beoordeeld door de leerlingen. Bij de voormeting was het gemiddelde cijfer 9.2, bij de nameting 8.2. Bij de voormeting werd een hogere gemiddelde score en een kleiner verschil tussen de antwoorden behaald dan bij de nameting. De ‘lagere’ score en het grotere verschil bij de nameting is het gevolg van drie ‘onvoldoendes’, een 5 en twee maal 4.8.

Bij de voormeting had klas B een iets hoger gemiddelde en minder grote verschillen tussen de antwoorden, bij de nameting klas A. Bij de voormeting scoorden de meisjes gemiddeld hoger dan de jongens, bij de nameting is dat nog zo, maar bij de jongens is het verschil iets groter geworden dan bij de meisjes, een gevolg van de onvoldoendes die door de jongens zijn gegeven.

Bij de voormeting konden alle leerlingen, behalve één, goed opschieten met beide mentoren. Bij de nameting zijn er meer leerlingen die alleen met één mentor goed kunnen opschieten. Dat blijkt ook een rol te spelen bij de beoordeling van de school, maar ook hier geldt dat het vooral een gevolg is van twee leerlingen. Bij het geven van een rapportcijfer speelt ook 'het opzien tegen het naar school gaan' een rol.

Bij een nadere inspectie van de antwoorden van de drie leerlingen die de school een onvoldoende hebben gegeven blijkt dat alle drie slechts met één van de twee mentoren kunnen opschieten en dat twee vaak opzien tegen het naar school gaan. In hun antwoorden op de andere variabelen verschillen ze niet van de leerlingen die de school een voldoende hebben gegeven. Opmerkelijk is dat de twee leerlingen die bij de nameting een 4.8 geven bij de voormeting de school een 10 gaven.

Tussen leerlingen die bij beide ouders wonen en leerlingen die alleen bij de moeder (met misschien een nieuwe partner) wonen bestaan vrijwel geen verschillen in hun oordeel over de school. Leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken oordelen bij de voormeting wel positiever dan leerlingen die thuis Fries praten maar bij de nameting niet meer. De drie leerlingen die thuis Nederlands en een andere taal spreken zijn gemiddeld negatiever geworden in hun oordeel.

### **3.3.3 Leerlingniveau: thuissituatie**

Alle leerlingen praten, bij de nameting op enkele leerlingen na, thuis soms of vaak over wat ze op school gedaan hebben en wat de mentoren van hun werk vinden. De frequentie is in de loop der tijd iets afgenomen. Bij aanvankelijk 20%, en later 29%, wordt thuis nooit bekeken of de leerling het huiswerk heeft gemaakt; bij de anderen gebeurt dat soms of vaak. In het begin werd ruim één op de tien nooit geholpen bij het huiswerk, de rest meest soms (deze vraag is bij de nameting niet gesteld). De meeste leerlingen gingen bij de start van het jaar tussen negen en half tien naar bed, enkelen er voor en een paar er na.

### **3.3.4 Leerlingniveau: achtergrond**

Ruim een kwart leest thuis nooit een boek, ruim een kwart vaak en de rest soms. Allemaal doen ze vaak, en een kleiner deel soms, spelletjes op de computer en zoeken ze thuis soms of vaak op internet iets op (één leerling zegt dat bij de nameting niet te doen), jongens vaker dan meisjes.

Bij de start van het jaar verveelde bijna tweederde deel zich buiten schooltijd soms, later in het jaar is dat afgenomen tot de helft. Het percentage leerlingen dat buiten schooltijd wel eens op straat rond hangt is ongeveer gelijk gebleven, namelijk tweederde deel.

## **3.4 Schoolniveau**

### **3.4.1 Schoolniveau: haalbaar en gedegen programma**

De filosofie voor de schakelklas is, zoals eerder gezegd, dat leerlingen eerst positieve ervaringen moeten opdoen om zelfvertrouwen te krijgen. In par. 3.2.1 is al gemeld dat leerlingen bij de voormeting de opdrachten vaker te gemakkelijk vonden dan bij de nameting. Bij de nameting antwoorden ze vaker ‘precies goed’.

Bij de voormeting wilde een enkeling meer huiswerk (de vraag is bij de nameting niet gesteld)

Op vier leerlingen na, meisjes, werken de leerlingen graag met hun handen. In het lesrooster van de schakelklas is daar echter nog niet veel plaats voor.

### **3.4.2 Schoolniveau: veilige, ordelijke omgeving**

Enkelen vinden het gebouw te groot. Een klein deel, afgenomen van 24% naar 17%, voelt zich wel eens bedreigd op de school.

Ongeveer één op de tien leerlingen, zowel bij de voormeting als de nameting, zou, als ze weer mochten kiezen, niet opnieuw voor de school kiezen. Een deel zou dat misschien doen en een deel zeker. Het deel dat zeker de school opnieuw zou kiezen is van 40% bij de voormeting toegenomen tot 54% bij de nameting.

### **3.4.3 Opmerkingen**

In de vragenlijst van de voormeting waren meerdere open vragen opgenomen (zie bijlage 3, ad 3.4) Van de 25 leerlingen hebben er 23 één of meer open vragen beantwoord; 7 hebben daarnaast nog opmerkingen gemaakt. In die opmerkingen klinkt een positieve toon door voor de mentoren en de klas. Eén leerling vindt dat het wat rustiger mag.

In de vragenlijst van de nameting waren er geen open vragen, behalve dat opmerkingen gemaakt konden worden. Van de 24 leerlingen hebben er 18 gebruik van gemaakt. Eén opmerking kan als wat ongunstig aangemerkt worden, namelijk “Ik doe het de laatste tijd slecht met huiswerk wordt niet goed uitgelegt”. Twee opmerkingen, die beide over ‘streng’ gaan, zijn niet goed te begrijpen. De rest is positief. Tien leerlingen zeggen dat ze de school leuk vinden. Eén leerling zegt dat hij naar school gaan niet zo leuk vindt maar naar deze school wel omdat deze school erg leuk is vergeleken bij de oude school (speciaal basisonderwijs). Eén leerling zegt: ik vind deze school wel goed omdat ik er veel leer. Ook drie anderen zeggen dat ze de school en/of lessen goed vinden. Eén leerling vindt de school leuk maar vindt het jammer dat ze geen tussenuren mogen. Een ander vindt de school leuk maar vindt het jammer dat hij het volgende jaar pas in de eerste klas zit. Eén leerling heeft een 10+ gegeven omdat hij al veel kinderen buiten zijn klas kent en het lokaal van het eerste jaar gezellig oogt en de pauzes leuk zijn. Andere uitspraken zijn: de school is schoon en ook leuke lessen, ik vind deze lijst wel leuk en tot slot: ik vind deze vragenlijst een leuke toets.

In de volgende hoofdstukken komen van zes generaties leerlingen de kenmerken en van vijf generaties leerlingen de schoolloopbanen aan de orde.





## **4 Kenmerken en startniveau van leerlingen bij de start van de schakelklas**

### **4.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk worden de kenmerken en het startniveau beschreven van leerlingen die in de schooljaren 2003-2004 tot en met 2008-2009 in de schakelklas zijn ingestroomd. De gegevens zijn verstrekt door de zorgmanager van de school (zie par. 1.3). De volgende gegevens zijn gebruikt:

- leerling kenmerken:

geslacht, herkomst (autochtoon of allochtoon), eventueel PRO-indicatie.

- cognitieve startgegevens:

IQ score en de startscores op de schoolse vaardigheden technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde.

In par. 4.2 worden de kenmerken van de leerling populatie beschreven. In par. 4.3 komen de test- en toetsresultaten aan de orde. In par. 4.4 wordt ingegaan op de verschillen in test-/toetsscores naar instroomjaar, geslacht, herkomst en al dan geen PRO-indicatie. In par. 4.5 wordt nagegaan welke onafhankelijke variabelen de schoolvaardigheidsscores beïnvloed hebben. In de aparte schoolversie staan per schooljaar uitgebreid de cijfermatige gegevens die in dit hoofdstuk jaaroverstijgend aan de orde komen.

### **4.2 Kenmerken van de leerling populatie**

In de volgende tabel staan per instroomjaar de kenmerken van de leerlingen vermeld.

*Tabel 4.1: Overzicht van geslacht, afkomst en PRO-indicatie*

Instroomjaar	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Totaal
Aantal leerlingen	48	62	55	48	43	40	296
Geslacht							
<i>Jongen</i>	22 (46 %)	41 (66 %)	33 (60 %)	28 (58 %)	22 (51 %)	26 (65 %)	172 (58 %)
<i>Meisje</i>	26 (54 %)	21 (34 %)	22 (40 %)	20 (42 %)	21 (49 %)	14 (35 %)	124 (42 %)
Herkomst							
<i>Autochtoon</i>	36 (75 %)	55 (89 %)	52 (94.5 %)	43 (90 %)	37 (86 %)	39 (97.5 %)	262 (88.5 %)
<i>Allochtoon</i>	12 (25 %)	7 (11 %)	3 (5.5 %)	5 (10 %)	6 (14 %)	1 (2.5 %)	34 (11.5 %)
PRO-indicatie							
<i>Ja</i>	6 (12.5 %)	11 (18 %)	10 (18 %)	8 (17 %)	15 (35 %)	5 (12.5 %)	55 (19 %)
<i>Nee</i>	42 (87.5 %)	51 (82 %)	45 (82 %)	40 (83 %)	28 (65 %)	35 (87.5 %)	241 (81 %)

#### **4.2.1 Aantallen**

In totaal zijn de gegevens van 296 leerlingen verwerkt, afkomstig uit de instroomjaren 2003-2004 tot en met 2008-2009. De instroomjaren 2004-2005 en 2005-2006 kennen het grootste aantal leerlingen. Daarna neemt het aantal instromende leerlingen af.

#### **4.2.2 Geslacht**

Het merendeel van de leerlingen is jongen, namelijk 58 %; 42 % is meisje. Deze verdeling gaat ook op voor de afzonderlijke instroomjaren, met uitzondering van 2003-2004. In dat instroomjaar waren er meer meisjes dan jongens, namelijk 54 % meisjes versus 46 % jongens.

#### **4.2.3 Herkomst (autochtoon/ allochtoon)**

De meeste leerlingen zijn van autochtone herkomst zijn, namelijk 88.5 % autochtoon tegen 11.5 % allochtoon. In het instroomjaar 2003-2004 is het percentage allochtone leerlingen relatief het grootst, namelijk 25 %. In de overige instroomjaren ligt het percentage allochtone leerlingen tussen de 2.5 % en 14 %. Van de jongens is ongeveer 9 % van allochtone herkomst, van de meisjes 15 %.

#### **4.2.4 PRO-indicatie**

Bijna 20 % van de leerlingen heeft een PRO-indicatie. Met name het instroomjaar 2007-2008 telt een relatief grote groep leerlingen met een PRO-indicatie, namelijk 35 %. Leerlingen krijgen een PRO-indicatie als hun intelligentiescore onder de 75 punten ligt.

### **4.3 Test- en toetsscores bij de start**

Zoals eerder gezegd (par. 1.3) hebben de potentiële leerlingen bij de intake een intelligentietest en een schoolvaardigheidstoets, met de onderdelen technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen/ wiskunde, gemaakt. Niet alleen worden leerlingen met een IQ score lager dan 75 punten op het vmbo niet aangenomen, ook leerlingen met een IQ hoger dan 75 maar met een leerachterstand van minstens drie jaar op twee of meer onderdelen van de vaardigheidstoets worden in het reguliere vmbo niet aangenomen. De scores op de vaardigheidstoetsen kunnen, aan het einde van groep 8, maximaal 60 punten bedragen. Elke tien punten lager (een schooljaar telt 10 maanden) betekent een jaar achterstand. Een score van 40 betekent dus twee jaar achterstand.

### 4.3.1 IQ scores

In de volgende tabel staat de gemiddelde score (gem.) en de spreiding rond het gemiddelde (sd, standaard deviatie) op de intelligentietest. Daarnaast zijn de IQ scores, voor de inzichtelijkheid, ingedeeld in een aantal categorieën.

*Tabel 4.2: Overzicht van de behaalde IQ-scores*

IQ-score		N = 296
Gem. 84		
Sd= 7.4		% N
1 - 70		3.5 % (11)
71 – 75	10	% (29)
76 – 80	18	% (53)
81 – 85	28	% (83)
86 – 90	25.5	% (76)
>90	13	% (39)
Onbekend	2	% ( 5)

De IQ-scores van de leerlingen lopen van minimaal 66 tot maximaal 115. Het gemiddelde IQ is 84. Een klein deel, 14%, heeft volgens deze test een IQ dat zonder meer een PRO-indicatie oplevert. In werkelijkheid heeft 19% van de leerlingen (zie tabel 1) deze indicatie. De meeste leerlingen (54%) hebben een IQ tussen de 81 en 90 punten. Het percentage relatief hoge scores is even groot als het percentage lage scores; 13% scoort boven de 90 punten. Nog eens 2% (6 leerlingen) hebben een IQ van 100 of hoger.

### 4.3.2 Schooltoetsscores

In de volgende tabel staan de gemiddelde scores (gem.) en de spreiding (sd) op de diverse onderdelen van de schooltoets. Daarnaast zijn de scores ingedeeld in een aantal categorieën.

Tabel 4.3: Overzicht van de behaalde schooltoetsscores

Schooltoets: gemiddelden (gem.), spreiding (sd.); percentages per categorie (n = 296)				
Score didactisch leef- tijd equivalent	Technisch lezen (max. 60) Gem. 32 Sd. 14.6	Begrijpend lezen (max. 60) Gem. 30 Sd. 10.2	Spelling (max. 60) Gem. 29 Sd. 10.3	Rek/wisk (max. 60) Gem. 31 Sd. 7.6
1 – 15	10.5 % (31)	10 % ( 30)	10 % ( 29)	3 % ( 9)
16 – 25	30 % (89)	18 % ( 53)	28 % ( 84)	17 % (50)
26 – 35	23.5 % (70)	42.5 % (126)	42 % (124)	57 % (168)
36 – 45	15 % (44)	23.5 % ( 70)	10.5 % ( 31)	18 % ( 54)
> 45	19 % (57)	4 % ( 12)	7.5 % ( 23)	3 % ( 10)
Onbekend	2 % ( 5)	2 % ( 5)	2 % ( 5)	2 % ( 5)

De gemiddelde scores op de toetsonderdelen ontwijken elkaar niet veel maar de zwaartepunten liggen wel verschillend. Bij begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde ligt het zwaartepunt op de scores tussen 26 en 35, d.w.z. een achterstand van twee-en-een-half tot drie-en-een-half jaar. Bij technisch lezen ligt het zwaartepunt op de score tussen 16 en 25, d.w.z. een achterstand van drie-en-een-half tot vier-en-een-half jaar. Maar dit is ook het onderdeel waarop het grootste percentage leerlingen een relatief hoge score, minstens 45 punten, haalt; 19% heeft minder dan anderhalf jaar achterstand op technisch lezen. Op de andere toetsonderdelen wordt door weinig leerlingen een score hoger dan 45 behaald.

Op elk onderdeel heeft meer dan de helft van de leerlingen minstens een achterstand van twee-en-een-half jaar (35 punten of minder) en ongeveer één op de tien leerlingen heeft, met uitzondering van rekenen, zelfs een achterstand van minstens vier-en-een-half jaar. Het hoeven overigens niet steeds dezelfde leerlingen te zijn. Een leerling kan hoog scoren op bijvoorbeeld begrijpend lezen en laag op spelling (zie de volgende paragraaf).

Op alle onderdelen samen behalen de leerlingen een gemiddelde score van 121.3 (sd. 28.3), gemiddeld per onderdeel 30.3. Theoretisch zouden de leerlingen 60 punten kunnen behalen per onderdeel; ze hebben derhalve op de schooltoets gemiddeld een leerachterstand van drie leerjaren.

#### *Correlaties tussen de test- en toetsscores*

Berekend zijn de correlaties tussen de IQ-scores en de resultaten op de onderdelen van de schooltoets. Een correlatie is een maat voor samenhang. Is een correlatie positief, dan neemt de ene vaardigheid toe wanneer de andere vaardigheid ook toeneemt. Is een correlatie negatief, dan neemt de ene vaardigheid juist af terwijl de andere toeneemt. De correlaties kunnen liggen tussen 0 (geen enkele samenhang) en 1 (volledige samenhang). In de volgende tabel staan de resultaten. 'Ns' in de tabel betekent dat een verband niet significant is, dat wil zeggen: het verband zou op toeval kunnen berusten. Bij de verbanden die wel significant zijn staat een sterretje. Significant wil zeggen dat het verband hoogstwaarschijnlijk niet op toeval berust; bij één sterretje is de kans dat het wel op toeval berust 1%, bij twee sterretjes 5%.

Tabel 4.4: Verbanden tussen IQ, technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde (ns=niet significant)

Correlaties			
	<i>Technisch lezen</i>	<i>Begrijpend lezen</i>	<i>Rekenen/wiskunde</i>
<i>IQ</i>	Ns	Ns	0.20**
<i>Technisch lezen</i>	Ns	Ns	Ns
<i>Begrijpend lezen</i>	0.12*	Ns	Ns
<i>Spelling</i>	0.65**	0.22**	0.16**

\*: correlatie is significant op 0.01 niveau (2-zijdig)

\*\*: correlatie is significant op 0.05 niveau (2-zijdig)

Alle gevonden verbanden zijn positief. Er is een zwak verband tussen IQ en rekenen/wiskunde. Er bestaat eveneens een zwak verband tussen begrijpend lezen en technisch lezen. Alleen de spelling vertoont een samenhang met de andere drie vaardigheidstoetsen; met technisch lezen is die samenhang redelijk groot te noemen. Het betekent dat wanneer de spellingsvaardigheden van een leerling beter zijn ook de vaardigheden met technisch lezen en in mindere mate begrijpend lezen en rekenen/wiskunde beter zijn.

Het feit dat er geen of slechts zwakke verbanden zijn gevonden duidt op disharmonieuze scores, dat wil zeggen de score op het ene test-/toetsonderdeel verschilt van dat op het andere. Een disharmonieus scoreprofiel was een voorwaarde voor aannahme in de schakelklas.

#### 4.4 Verschillen in test- en toetsscores naar instroomjaar, geslacht, herkomst en PRO-indicatie

##### 4.4.1 Verschillen naar leerjaar

In de volgende tabel staan de resultaten weergegeven van de verschillende instroomjaren (2003 tot en met 2008) wat betreft de IQ-test en de onderdelen van de schooltoets.

*Tabel 4.5: Gemiddelde score (gem.) en spreiding (sd.) op IQ, TL, BL, SP en RW voor de instroomjaren 2003 tot en met 2008*

Totaal	IQ	Technisch lezen	Begrijpend lezen	Spelling	Rekenen/ Wiskunde	Totaal schooltoets
		32	30			
Gem.	84	14.6	10.2	29	31	
Sd.	7.4			10.3	7.6	
2003	Gem.	31.2	32.1	30.9	33.7	127.9
	Sd.	14.7	8.9	11.3	6.3	24.3
2004	Gem.	26.6	27.1	24.3	29.4	107.5
	Sd.	10.5	10.1	8.5	7.6	21.2
2005	Gem.	32.6	28.3	27.2	29.9	118.0
	Sd.	15.4	10.6	8.3	7.0	26.8
2006	Gem.	31.4	30.3	28.1	30.2	120.0
	Sd.	15.2	11.5	11.6	7.6	31.3
2007	Gem.	36.2	31.7	30.1	28.5	126.4
	Sd.	16.9	10.9	10.9	7.2	32.4
2008	Gem.	36.7	33.5	32.7	33.9	136.8
	Sd.	13.4	6.6	9.6	8.6	26.6
Totaal	Gem.	32.0	30.0	29.0	31.0	121.3
	Sd.	14.6	10.2	10.3	7.6	28.3



Er is relatief weinig verschil tussen de verschillende instroomjaren in de gemiddelde IQ scores van de leerlingen. In 2007 blijft de IQ-score in geringe mate wat achter, maar niet significant. Op de vaardigheden wordt in 2004 gemiddeld het laagst gescoord. Gemiddeld bedragen de achterstanden minstens drie jaar. Opvallend is dat de IQ-score juist in 2004 tot de hoogste behoort. Het jaar 2004 wijkt op de meeste vaardigheden significant af van de andere jaren. In andere jaren zijn er significante afwijkingen op onderdelen ten opzichte van enkele andere jaren. De resultaten van de significantietoets van alle jaren ten opzichte van elkaar staan in bijlage 4.2.

#### 4.4.2 Verschillen tussen jongens en meisjes

In de volgende tabel staan de verschillen tussen jongens en meisjes in scores op de intelligentietest en de vaardigheidstoetsen.

Tabel 4.6: Gemiddelde score op IQ-test en de schooltoetsonderdelen naar geslacht

		IQ	Technisch lezen	Begrijpend lezen	Spelling	Rekenen/ Wiskunde
Jongens	Gem.					
	Sd.	83.9	31.5	29.6	27.5	32.0
		7.7	14.5	9.9	10.3	7.8
Meisjes	Gem.	83.3	32.6	30.9	29.8	29.1
	Sd.	6.9	14.9	10.6	10.1	6.8
Significant		Nee	Nee	Nee	Nee	Ja*

\*: verschil significant op 0.01 niveau (2-zijdig); \*\*: verschil significant op 0.05 niveau (2-zijdig)

Jongens en meisjes hebben gemiddeld genomen ongeveer even hoge intelligentie scores. Ook zijn jongens en meisjes gemiddeld genomen even goed in technisch lezen, begrijpend lezen en spelling. De jongens blijken alleen beter te zijn in rekenen/wiskunde dan meisjes. De verschillen tussen de jongens onderling en tussen de meisjes onderling zijn ongeveer even groot.

#### 4.4.3 Verschillen tussen autochtonen en allochtone leerlingen

In de volgende tabel staat een overzicht van verschillen naar herkomst.

Tabel 4.7: Gemiddelde score op IQ-test en de schooltoetsonderdelen naar herkomst

	IQ	Technisch lezen	Begrijpend lezen	Spelling	Rekenen/ Wiskunde
Autocht. lln.					
Gem.	83.6	32.1	30.9	29.0	30.7
Sd.	7.3	14.6	9.9	10.3	7.4
Allocht. lln.					
Gem.	84.4	30.9	24.3	24.6	31.4
Sd.	8.3	15.0	10.5	9.7	8.8
Significant verschil	Nee	Nee	Ja**	Ja*	Nee

\* : verschil significant op 0.01 niveau (2-zijdig; \*\*: verschil significant op 0.05 niveau (2-zijdig)

Tussen autochtone en allochtone leerlingen bestaan geen statistisch aantoonbare verschillen wat betreft de scores op de intelligentie en de vaardigheden technisch lezen en rekenen/wiskunde. Beide groepen scoren hier gemiddeld ongeveer gelijk op. Wel blijken autochtone leerlingen beter te zijn dan allochtone leerlingen in begrijpend lezen en spelling.

De verschillen tussen de autochtone leerlingen onderling en de verschillen tussen de allochtone leerlingen onderling zijn ongeveer even groot.

#### 4.4.4 Verschillen tussen leerlingen met en zonder PRO-indicatie

In de volgende tabel staat een overzicht van verschillen naar PRO-indicatie.

Tabel 4.8: Gemiddelde op IQ-test en de schooltoetsonderdelen naar PRO-indicatie

	IQ	Technisch lezen	Begrijpend lezen	Spelling	Rekenen/ Wiskunde
Lln met PRO- indicatie					
Gem.	77.1	28.9	25.0	25.5	26.0
Sd.	6.4	12.9	10.0	9.2	6.0
Lln zonder PRO-indicatie					
Gem.	85.2	32.8	31.4	29.0	31.8
Sd.	6.8	14.9	9.9	10.4	7.5
Significant verschil	Ja*	Nee	Ja*	Ja**	Ja*

\*: verschil significant op 0.01 niveau (2-zijdig); \*\*: verschil significant op 0.05 niveau (2-zijdig)

De leerlingen *met* een PRO-indicatie scoren gemiddeld significant lager op: de IQ test, de spellingtoets en de rekenen/wiskunde toets. Maar ze scoren significant hoger op de toets begrijpend lezen. Wat betreft de score op technisch lezen bestaat er geen verschil tussen leerlingen met en zonder PRO-indicatie.

#### 4.5 Factoren die de verschillen in antwoorden op de schooltoets verklaren

Om na te gaan welke factoren de scores op de schooltoets (mede) bepalen is een regressie-analyse (methode: enter) uitgevoerd. Bekeken is of de afhankelijke variabelen, namelijk sexe, herkomst (autochtoon of allochtoon), PRO-indicatie en/of IQ-score de score op de onafhankelijke variabele, namelijk de score op de schooltoets, verklaren. In de volgende tabel staan de resultaten. Vermeld zijn de 'bèta' coëfficiënten; deze geven het relatieve belang van de variabele weer. Via een sterretje is vermeld of de variabele een significante invloed heeft. Onderaan de tabel staat de adjusted R kwadraat; deze geeft het percentage van de verschillen in de antwoorden op de schooltoets weer dat verklaard wordt door de afhankelijke variabelen.

Tabel 4.9: Regressie van geslacht, herkomst, PRO-indicatie en IQ-score op de schooltoets

Schooltoets (n=291)	
Onafhankelijke variabele	Bèta
Geslacht	0.02
Herkomst	-0.10
PRO-indicatie	0.30*
IQ	-0.06
Adjusted R <sup>2</sup>	0.08

\* Significant op  $p < 0.05$

Alleen het al dan niet hebben van een PRO-indicatie heeft een gering effect op de schooltoetsscore. De onafhankelijke variabelen samen verklaren weinig (8%) van de verschillen in antwoorden op de schooltoets.



## **5 Schoolloopbanen na de schakelklas**

### **5.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk worden de schoolloopbanen beschreven van leerlingen die in de schooljaren 2003-2004 tot en met 2007-2008 in de schakelklas hebben gezeten. De gegevens van het instroomjaar 2008-2009 zijn buiten beschouwing gebleven omdat van dat jaar nog geen vervolgegegevens bekend waren. De gegevens zijn verstrekt door de zorgmanager van de school (zie par. 1.3). Het betreft, per instroomjaar, zo lang als mogelijk is, gegevens over het leerjaar (waaruit het doubleren afgeleid kan worden) en over het niveau waarop het onderwijs gevolgd wordt en over het type onderwijs. Hoe eerder de leerlingen zijn ingestroomd, hoe langer er schoolloopbaangegevens bekend zijn.

In par. 5.2 worden de schoolloopbanen na de schakelklas beschreven, voor zover de gegevens betrekking hebben op de eigen school (zie par. 1.3). In par. 5.3 wordt beschreven wat er met de leerlingen is gebeurd die een PRO-advies hadden. In par. 5.4 worden de resultaten van de verschillende jaren uitgedrukt in één maat, de leerjaarladderscore. In par. 5.5 wordt behandeld welke variabelen invloed hebben op de eindscore.

### **5.2 Schoolloopbanen na de schakelklas**

Zoals eerder gezegd is het afhankelijk van het instroomjaar tot hoever de schoolloopbanen in kaart kunnen worden gebracht. Van het instroomjaar 2003-2004 kunnen de loopbanen tot het vijfde jaar na de schakelklas in kaart worden gebracht, van het instroomjaar 2007-2008 tot het eerste jaar na de schakelklas. Vanwege de verschillen in lengte van de beschikbare schoolloopbanen worden de instroomjaren afzonderlijk besproken. Begonnen wordt met het instroomjaar 2003-2004.

#### **5.2.1 Instroomjaar 2003-2004**

Het instroomjaar 2003-2004 telt 48 leerlingen. In tegenstelling tot de andere instroomjaren telt dit jaar meer meisjes (namelijk 54%) dan jongens (46%). De meeste

leerlingen (75%) zijn van autochtone herkomst, maar dit instroomjaar telt wel verreweg het hoogste percentage allochtone leerlingen. Zo'n 13% van de leerlingen heeft een PRO-indicatie.

Van de leerlingen van het instroomjaar 2003-2004 is op het moment van schrijven bekend waar zij, zoals gezegd, tot het vijfde jaar na de schakelklas terecht zijn gekomen. De gegevens staan in onderstaande tabel. In de linkerkolom staat het leerjaar waarin ze op de eigen school terecht zijn gekomen na de schakelklas of eventueel waarheen/waarom ze de school verlaten hebben. De rechterkolom toont het niveau en het type onderwijs waarin ze op de eigen school terecht zijn gekomen.

Tabel 5.1: Schoolloopbaangegevens (leerjaar, niveau, onderwijstype of anders) na het schakeljaar, instroomjaar 2003-2004

Instroomjaar 2003-2004: start 48 leerlingen			
Leerjaar na schakeljaar		Niveau/ type na schakeljaar	
<i>Eindresultaat schakeljaar; 38 lln starten in 1<sup>e</sup> jr op eigen school:</i>			
Leerjaar 1	79 % (38)	1 oomBK	29 % (10)
Leerjaar 2	-	1 oomKT	50 % (24)
RENN-4	-	2 oomBK	-
Elders	17 % ( 8)	2 oomKT	-
PRO	-	Vertrokken	21 % (10)
Verhuisd	4 % ( 2)		
<i>Eindresultaat 1<sup>e</sup> jaar; 25 lln starten in 2<sup>e</sup> jaar op eigen school:</i>			
Leerjaar 1	-	2 oomBK	21 % ( 8)
Leerjaar 2	66 % (25)	2 oomKT	-
RENN-4	8 % ( 3)	2 T	24 % ( 9)
Elders	23.5 % ( 9)	2 KT	21 % ( 8)
PRO	2.5 % ( 1)	Vertrokken	34 % (13)
<i>Eindresultaat 2<sup>e</sup> jaar; 21 lln starten in 3<sup>e</sup> jaar op eigen school:</i>			
Leerjaar 3	84 % (21)	3 B	28 % (7)
RENN-4	-	3 K	24 % (6)
Elders	4 % ( 1)	3 GT	-
PRO	8 % ( 2)	3 T	32 % (8)
Verhuisd	4 % ( 1)	Vertrokken	16 % (4)
<i>Eindresultaat 3<sup>e</sup> jaar; 20 lln starten in 4<sup>e</sup> jaar op eigen school:</i>			
Leerjaar 4	95 % (20)	4 B	24 % (5)
Elders	5 % ( 1)	4 K	33.5 % (7)
		4 T	38 % (8)
		Vertrokken	4.5 % (1)
<i>Eindresultaat 4<sup>e</sup> jaar; 20 lln starten op vervolgschool:</i>			
Vervolg opleiding	100 % (20)	ROC 2	30 % ( 6)
		ROC 4	50 % (10)
		HAVO	20 % ( 4)

Van de 48 in de schakelklas gestarte leerlingen is uiteindelijk 6% (3 leerlingen) naar het praktijkonderwijs gegaan, terwijl 13% daarvoor een indicatie had. Nog eens 6%

is naar een RENN4 school gegaan. Bijna 40% van de leerlingen is, vooral voorafgaand aan het eerste en tweede jaar na de schakelklas, naar een andere school vertrokken. Volgens de zorgmanager betreft dat meest leerlingen die naar een vmbo zijn vertrokken die dichterbij de eigen woonplaats ligt. Van deze vertrokken leerlingen zijn geen verdere gegevens bekend. De meesten zijn vanuit een BK klas naar elders gegaan maar ook een deel vanuit een KT klas. Geen enkele leerling is blijven zitten. Uiteindelijk gaat 42% (20 leerlingen die in de schakelklas zijn gestart) een vervolgopleiding doen vanuit de eigen school, bijna een derde daarvan mbo niveau 2, de helft mbo niveau 4 en een vijfde de havo. Doel van de schakelklas is, zoals eerder gezegd, de leerlingen toe te leiden naar het reguliere vmbo. Het betekent dat de school, voor zover bekend, minstens voor ruim vier op de tien leerlingen van het instroomjaar 2005-2006, tenminste vier jaar na de schakelklas in haar doelstelling is geslaagd en dat er voor een derde deel van de in de schakelklas gestarte leerlingen sprake is van een aanzienlijke opstroom.

### 5.2.2 Instroomjaar 2004-2005

Het instroomjaar 2004-2005 telt 62 leerlingen. Dit jaar is daarmee het topjaar wat betreft het aantal leerlingen. Dit jaar telt meer jongens (namelijk 66%) dan meisjes (34%). De meeste leerlingen (89%) zijn van autochtone herkomst. Zo'n 18% van de leerlingen heeft een PRO-indicatie. De schooltoets is relatief slecht maar de intelligentietest relatief goed gemaakt.

Van de leerlingen van het instroomjaar 2004-2005 is op het moment van schrijven bekend waar zij tot het vierde jaar na de schakelklas terecht zijn gekomen. De gegevens staan in onderstaande tabel.

*Tabel 5.2: Schoolloopbaangegevens (leerjaar, niveau, onderwijstype of anders) na het schakeljaar, instroomjaar 2004-2005*

Instroomjaar 2004-2005, start 62 leerlingen			
Leerjaar na schakeljaar		Niveau/type na schakeljaar	
<i>Eindresultaat schakeljaar; 54 lln starten in 1<sup>e</sup> jr op eigen school:</i>			
Leerjaar 1	87 % (54)	1 oomBK	55 % (34)
Leerjaar 2	-	1 oomKT	32 % (20)
RENN-4	3.5 % ( 2)	2 oomBK	-
Elders	6 % ( 4)	2 oomKT	-
PRO	3.5% ( 2)	Vertrokken	13 % ( 8)
Verhuisd	-		



<i>Eindresultaat 1<sup>e</sup> jaar; 40 lln starten in 2<sup>e</sup> jaar op eigen school:</i>			
Leerjaar 1	-	2 oomBK	50 % (27)
Leerjaar 2	74 % (40)	2 oomKT	15 % ( 8)
RENN-4	2 % ( 1)	2 T	3.5 % ( 2)
Elders	22 % (12)	2 KT	5.5 % ( 3)
PRO	-	Vertrokken	26 % (14)
Rebound	2 % ( 1)		
<i>Eindresultaat 2<sup>e</sup> jaar; 35 lln starten in 3<sup>e</sup> jaar op eigen school:</i>			
Leerjaar 3	87.5 % (35)	3 B	35 % (14)
RENN-4	-	3 K	37.5 % (15)
Elders	10 % ( 4)	3 GT	-
PRO	2.5 % ( 1)	3 T	15 % ( 6)
		Vertrokken	12.5 % ( 5)
<i>Eindresultaat 3<sup>e</sup> jaar; 32 lln starten in 4<sup>e</sup> jaar op eigen school of vervolgopleiding</i>			
Leerjaar 3	3 % ( 1)	3 GT	3 % ( 1)
Leerjaar 4	71.5 % (25)	4 B	31.5 % (11)
Vervolgopl.	17 % ( 6)	4 K	31.5 % (11)
Elders	5.5 % ( 2)	4 T	8.5 % ( 3)
PRO	3 % ( 1)	ROC 1	14 % ( 5)
		LWT	3 % ( 1)
		Vertrokken (overig)	8.5 % ( 3)

Van de 62 in de schakelklas gestarte leerlingen blijkt bij de start van het vierde jaar na de schakelklas uiteindelijk 6% (4 leerlingen) naar het praktijkonderwijs te zijn gegaan, terwijl 18% daarvoor een indicatie had. Zo'n 5% is naar een RENN4 school gegaan. Een derde deel, 35% is, met name voor de start van het derde jaar en dan vooral vanuit een BK klas, vertrokken naar een andere school. Ook is een deel, 10%, al naar een mbo vertrokken, niveau-1. Mogelijk kunnen deze leerlingen op het mbo nog opklimmen naar niveau-2 en alsnog een startkwalificatie halen. Eén leerling heeft gedoubleerd in het derde leerjaar, maar wel in de hogere GT stroom. Op de eigen school zit bij de start van het vierde leerjaar nog 42% (26 leerlingen) van de leerlingen. Een deel van de leerlingen, dat in een B klas zit, heeft uitzicht op een beroepskwalificatie, mbo niveau-2. Een groter deel echter, in een K, GT of T klas, heeft uitzicht op een mbo opleiding op niveau-3 of 4. Het betekent dat de school, voor zover bekend, minstens voor ruim vier op de tien leerlingen van het instroom-

jaar 2004-2005, tenminste tot het vierde jaar na de schakelklas, in haar doelstelling is geslaagd en dat er voor een vierde deel van de in de schakelklas gestarte leerlingen sprake is van een aanzienlijke opstroom.

### 5.2.3 Instroomjaar 2005-2006

Het instroomjaar 2005-2006 telt 55 leerlingen, wat meer jongens (60%) dan meisjes (40%) en vrijwel allen van autochtone herkomst (95%). Bijna een vijfde deel (18%) heeft een PRO-indicatie. Van deze leerlingen is op het moment van schrijven bekend waar zij tot het derde jaar na de schakelklas terecht zijn gekomen. De gegevens staan in de volgende tabel.

*Tabel 5.3: Schoolloopbaangegevens (leerjaar, niveau, onderwijstype of anders) na het schakeljaar, instroomjaar 2005-2006*

Instroomjaar 2005-2006, start 55 leerlingen			
Leerjaar na schakeljaar		Niveau/type na schakeljaar	
Eindresultaat schakeljaar; 53 lln starten in 1 <sup>e</sup> jr op eigen school:			
Leerjaar 1	98 % (54)	1 oomBK	62 % (34)
Leerjaar 2	-	1 oomKT	36 % (20)
RENN-4	-	2 oomBK	-
Elders	-	2 oomKT	-
PRO	2 % ( 1)	Vertrokken	2 % ( 1)
Verhuisd	-		
Eindresultaat 1 <sup>e</sup> jaar; 42 lln starten in 2 <sup>e</sup> jaar op eigen school:			
Leerjaar 1	-	2 oomBK	41 % (22)
Leerjaar 2	78 % (42)	2 oomKT	33 % (18)
RENN-4	5.5 % ( 3)	2 T	2 % ( 1)
Elders	11 % ( 6)	2 KT	2 % ( 1)
PRO	5.5 % ( 3)	Vertrokken	22 % (12)
Eindresultaat 2 <sup>e</sup> jaar; 37 lln starten in 3 <sup>e</sup> jaar op eigen school:			
Leerjaar 3	88 % (37)	3 B	28.5 % (12)
RENN-4	2.5 % ( 1)	3 K	47.5 % (20)
Elders	7 % ( 3)	3 GT	9.5 % ( 4)
Onbekend	2.5 % ( 1)	3 T	2.5 % ( 1)
		Vertrokken	9.5 % ( 4)
		Onbekend	2.5 % ( 1)

Opmerkelijk is dat op één leerling na alle 55 in de schakelklas gestarte leerlingen vanuit de schakelklas in het eerste leerjaar van de eigen school terecht zijn gekomen. Afgaande op gegevens van de start van het derde jaar na de schakelklas is 7% (4 leerlingen) uiteindelijk op een praktijkschool terecht gekomen, terwijl 18% een PRO-indicatie had. Eveneens 7% is naar een RENN-4 school gegaan. Nog eens 16% is naar een andere school vertrokken, meest leerlingen uit een BK klas. In totaal zit bij de start van het derde jaar na de schakelklas nog 69% op de eigen school. Daarvan zit eenderde deel in een B klas, met uitzicht op een mbo opleiding op minstens niveau-2, en zit tweederde deel in een klas van hoger niveau met uitzicht op mbo niveau 3 of 4. Het betekent dat de school voor zover bekend minstens voor tweederde deel van het instroomjaar 2005-2006 tot het derde jaar na de schakelklas in haar doelstelling is geslaagd en dat er voor bijna de helft van de in de schakelklas gestarte leerlingen sprake is van een aanzienlijke opstroom.

#### **5.2.4 Instroomjaar 2006-2007**

Het instroomjaar 2006-2007 telt 48 leerlingen, wat meer jongens (58%) dan meisjes (42%) en grotendeels van autochtone herkomst (90%). Wat minder dan een vijfde deel (17%) heeft een PRO-indicatie. Van de leerlingen van dit instroomjaar zijn gegevens bekend tot instroom in het tweede jaar na de schakelklas. De gegevens staan in de volgende tabel.

*Tabel 5.4: Schoolloopbaangegevens (leerjaar, niveau, onderwijstype of anders) na het schakeljaar, instroomjaar 2006-2007*

Instroomjaar 2006-2007, start 48 leerlingen			
Leerjaar na		Niveau /type	
Schakeljaar		Na schakeljaar	
<i>Eindresultaat schakeljaar; 45 lln starten in 1<sup>e</sup> jr op eigen school:</i>			
Leerjaar 1	94 % (45)	1 oomBK	60.5 % (29)
Leerjaar 2	-	1 oomKT	33.5 % (16)
RENN-4	-	2 oomBK	-
Elders	4 % ( 2)	2 oomKT	-
PRO	4 % ( 1)	Vertrokken	6 % (3)
<i>Eindresultaat 1<sup>e</sup> jaar; 36 lln starten in 2<sup>e</sup> jaar op eigen school:</i>			
Leerjaar 1	2.2 % ( 1)	2 oomBK	44.5 % (20)
Leerjaar 2	78 % (35)	2 oomKT	33.5 % (15)
RENN-4	2.2 % ( 1)	2 T	2.2 % ( 1)
Elders	13.2 % ( 6)	Vertrokken	17.6 % ( 8)
PRO	2.2 % ( 1)	Onbekend	2.2 % ( 1)
Verhuisd	-		
Onbekend	2.2 % ( 1)		

Van de 48 in de schakelklas gestarte leerlingen blijkt bij de start van het tweede jaar na de schakelklas 4% (2 leerlingen) naar een praktijkschool te zijn gegaan terwijl 17% een PRO-indicatie had. Verder is 2% (1 leerling) naar een RENN-4 school gegaan. Nog eens 17% is naar een andere school vertrokken, meest leerlingen uit een BK klas. Eén leerling is blijven zitten in het eerste jaar. Van één leerling is niets bekend. Uiteindelijk komt 75% (36 leerlingen) van de in 2006 in de schakelklas ingestroomde leerlingen in het tweede jaar van de eigen school. Iets meer dan de helft daarvan volgt de lagere stroom (basiskader, BK), wat minder dan de helft volgt de hogere stroom (kader theoretisch (KT) en een enkele leerling de theoretische stroom. Het betekent dat de school voor zover bekend minstens voor 94% tot in het tweede jaar na instroom in haar doelstelling is geslaagd en dat er voor ruim een derde van de in de schakelklas gestarte leerlingen sprake te zijn van een aanzienlijke opstroom.

### 5.2.5 Instroomjaar 2007-2008

Het instroomjaar 2007-2008 telt 43 leerlingen, ongeveer evenveel jongens als meisjes en meest van autochtone herkomst (86%) maar meer allochtone leerlingen dan in de meeste andere jaren. Een relatief groot deel van de leerlingen, 35%, heeft een PRO-indicatie.

Van de leerlingen van het instroomjaar 2007-2008 is op het moment van schrijven alleen bekend waar zij het jaar direct na de instroom terecht zijn gekomen.

*Tabel 5.5: Schoolloopbaangegevens (leerjaar, niveau, onderwijstype of anders) na het schakeljaar, instroomjaar 2006-2007*

<i>Instroomjaar 2007-2008, start 43 leerlingen</i>			
<i>Leerjaar na schakeljaar</i>		<i>Niveau/type na schakeljaar</i>	
<i>Eindresultaat schakeljaar; 35 lln starten in 1<sup>e</sup> jr op eigen school:</i>			
<i>Leerjaar 1</i>	<i>72 % (31)</i>	<i>1 oomBK</i>	<i>58 % (25)</i>
<i>Leerjaar 2</i>	<i>9 % ( 4)</i>	<i>1 oomKT</i>	<i>14 % ( 6)</i>
<i>RENN-4</i>	<i>5 % ( 2)</i>	<i>2 oomBK</i>	<i>7 % ( 3)</i>
<i>Elders</i>	<i>14 % ( 6)</i>	<i>2 oomKT</i>	<i>2 % ( 1)</i>
<i>Verhuisd</i>	<i>-</i>	<i>Vertrokken</i>	<i>19 % ( 8)</i>

Bij de start van het eerste jaar na de schakelklas blijkt geen enkele van de 43 in de schakelklas gestarte leerlingen vanuit de schakelklas naar het praktijkonderwijs te zijn vertrokken, terwijl 35% daar voor een indicatie had. Wel is 5% (2 leerlingen) vanwege ernstige sociaal-emotionele problemen naar een RENN-4 school gegaan. Een deel, 14% (6 leerlingen), is naar een andere school vertrokken. De resterende leerlingen, 81% (35 leerlingen) zijn op de eigen school gebleven. De meesten zijn in een eerste klas gekomen. Een klein aantal (9% van het totaal, 4 leerlingen) kon meteen naar een tweede klas en heeft dus geen jaar verloren. De meesten zijn in een BK-stroom (basisberoepsgericht/kader) terecht gekomen, maar bijna één op de vier leerlingen waarvan bekend is dat ze naar het vmbo zijn gegaan is terecht gekomen in de KT stroom (kader/theoretisch). Het betekent dat het schakeljaar voor ruim driekwart deel van deze instroomgroep voorlopig aan de doelstelling beantwoordt en dat opstroom voor deze leerlingen nog tot de mogelijkheid behoort.

### **5.2.6 Overzicht eindposities per leerjaar van leerlingen die op de school gebleven zijn**

In de vorige tabellen kwam naar voren dat niet alle leerlingen uit het schakeljaar op de eigen school blijven en dat van de leerlingen die op de eigen school zijn gebleven een aanzienlijk deel uiteindelijk instroomt in een hoger schooltype dan in de basisberoepsgerichte leerweg. Om daarin een beter inzicht te krijgen staan in de volgende tabel de gegevens van het laatst bekende jaar van elk instroomjaar en het aantal leerlingen dat dat heeft bereikt.

*Tabel 5.6: Percentage lln, per instroomjaar, dat in de verschillende schoolniveaus is ingestroomd naar laatst bekende schooljaar*

Instroomjaar		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Alle jaren samen	
Aantal leerlingen		Start		Start		Star		Start		Start		Start		Nvt	Nvt
start in schakeljaar		48 lln		62 lln		55 lln		48 lln		43 lln					
		Start 5 <sup>e</sup> jr		Start 4 <sup>e</sup> jr		Start 3 <sup>e</sup> jr		Start 2 <sup>e</sup> jr		Start 1 <sup>e</sup> en 2 <sup>e</sup> e					
		20 lln		32 lln		37 lln		36 lln		jr 35 lln					Nvt
BK		-		-		-		56% (20)		80% (28)					
KT		-		-		-		42% (15)		20% ( 7)					
B		-		34% (11)		32% (12)		-		-					
K		-		34% (11)		54% (20)		-		-					
GT		-		3% ( 1)		11% ( 4)		-		-					
T		-		9% ( 3)		3% ( 1)		3% ( 1)		-					
ROC-1/LWT		-		19% ( 6)		-		-		-					
ROC2		30% ( 6)		-		-		-		-					
ROC-4		50% (10)		-		-		-		-					
HAVO		20% ( 4)		-		-		-		-					

Alle in de tabel opgenomen leerlingen voldoen aan de doelstelling, de leerling 'toeleiden' naar het vmbo, ze zitten allen in een vmbo klas. Van het eerste instroomjaar, 2003, is van de overgebleven leerlingen 70% ingestroomd in een hoger school-niveau, namelijk het mbo-4 niveau (hoogste mbo-niveau) en zelfs in de havo. Van het instroomjaar 2004 is wat minder dan de helft ingestroomd in een hoger niveau. Van het instroomjaar 2005 is opnieuw zo'n 70% ingestroomd in een hoger niveau. Van het instroomjaar 2006 is wat minder dan de helft ingestroomd in een hoger niveau (KT-klas), maar leerlingen van de BK klas kunnen nog naar een K-klas. Van het laatste jaar waarover relevante gegevens bekend zijn lijkt het percentage opstroomers lager dan in voorgaande jaren, maar van de BK klas kan nog een deel naar een K-klas.

### **5.3 Resultaat van leerlingen met een PRO-advies**

Zoals gezegd is het doel van de schakelklas de leerlingen, die afkomstig zijn uit het speciaal basisonderwijs, toe te leiden naar het reguliere vmbo. De leerlingen met een PRO-indicatie zouden niet aangenomen zijn op het reguliere vmbo en evenmin de leerlingen met een leerachterstand van drie leerjaren of meer op tenminste twee onderdelen van de schooltoets. Hoewel in principe geen leerlingen met zeer gedrags/emotionele problemen (ODD, oppositional development disorder) worden aangenomen blijkt dat er toch leerlingen binnen komen die op grond van problemen niet kunnen functioneren in het reguliere vmbo en evenmin geschikt zijn voor de praktijkschool. Deze leerlingen worden dan alsnog verwezen naar een RENN-4 school.

Overigens is een dergelijke verwijzing een langdurige procedure en blijft de leerling daardoor langer dan voor de betreffende leerling, de klas en de docent wenselijk is in de schakelklas. Het volgende overzicht laat per instroomjaar zien welk percentage van de leerlingen, met al dan niet een PRO-indicatie, uiteindelijk naar een praktijkschool is gegaan of naar een RENN-4 school. Het instroomjaar 2008-2009 is buiten beschouwing gebleven omdat daarover geen uitstroomgegevens bekend zijn.



*Tabel 5.7: Percentage leerlingen dat naar praktijkschool RENN-4 school is gegaan*

Instroomjaar	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Totaal (excl 2008)
Aantal leerlingen	48	62	55	48	43	nvt	256
PRO-indicatie	12.5% (6)	18% (11)	18% (10)	17% (8)	35% (15)	nvt	20% (50)
Naar praktijkschool	6 % (3)	6% (4)	7% (4)	4% (2)	0% (0)	nvt	5% (13)
Naar RENN-4	6 % (3)	5% (3)	7% (4)	2% (1)	5% (2)	nvt	5% (13)

Het percentage leerlingen dat in de loop der jaren, na de schakelklas of na het 1e of 2e of 3e jaar, naar een praktijkschool is gegaan ligt veel lager dan het percentage dat een PRO-indicatie had; 19% had een PRO-indicatie, 5% is uiteindelijk naar een praktijkschool gegaan. Ook nog eens 5% is uiteindelijk naar een RENN-4 school gegaan. Het totaalpercentage dat niet naar het vmbo is gegaan ligt, voor zover bekend, derhalve de helft lager dan het percentage met een PRO-indicatie. De leerlingen die naar de praktijkschool of RENN-4 school zijn gegaan hoeven echter niet de leerlingen met de PRO-indicatie te zijn.

In de volgende tabel staat weergegeven hoeveel leerlingen met en hoeveel zonder PRO-indicatie daadwerkelijk naar een praktijkschool zijn gegaan of alsnog naar een RENN-4 school zijn vertrokken. Daarnaast is de uitstroom naar 'elders' vermeld. Een deel der leerlingen vertrekt, zoals eerder gezegd, in de loop der jaren naar een, volgens de zorgcoördinator, vmbo school dicht bij de woonplaats (vanwege de speciale klas komen de leerlingen uit de hele regio). Over leerlingen die naar 'elders' zijn vertrokken zijn geen verdere gegevens bekend.

*Tabel 5.8: Leerlingen met en zonder PRO-indicatie afgezet tegen waar de leerlingen daadwerkelijk naar toe zijn gegaan*

	Naar PRO gegaan	Naar RENN-4 gegaan	Naar Elders gegaan
PRO indicatie			
<i>Ja</i> ( 50)	6 % ( 3)	0 % ( 0)	8 % ( 4)
<i>Nee</i> (206)	5 % (10)	6 % (13)	29 % (60)

Van de leerlingen *met* een PRO-indicatie is 6% (3 leerlingen) uiteindelijk naar het praktijkonderwijs gegaan terwijl geen enkele leerling met PRO-indicatie naar het RENN-4 onderwijs is gegaan. Van de leerlingen met een PRO-indicatie is 8% (4 leerlingen) naar elders (maar geen praktijkonderwijs) vertrokken.

Van de leerlingen *zonder* PRO-indicatie is 5% naar het praktijkonderwijs gegaan (dus 1% minder dan van met PRO-indicatie). Maar van de leerlingen zonder die indicatie is 6% naar een RENN-4 school gegaan, terwijl dat van de leerlingen met indicatie er geen is. Van leerlingen zonder indicatie is een veel hoger percentage uitgestroomd naar elders.

Het percentage leerlingen dat naar elders is vertrokken varieert per instroomjaar zoals in de vorige paragraaf bleek. Verhoudingsgewijs kwamen ze vaker uit een BK/B-klas dan uit een KT/K/T klas.

Het voorgaande betekent dat van de 50 ingestroomde leerlingen *met* een PRO-indicatie 94% noch naar het praktijkonderwijs noch naar een RENN-4 school is gegaan en dat 86% op de eigen school is gebleven. Van de 206 ingestroomde leerlingen *zonder* PRO-indicatie is 11% naar praktijkonderwijs of RENN-4 gegaan, terwijl 60% op de eigen school is gebleven.

In de volgende tabel staat, naar geslacht en herkomst, de verdeling over de PRO-indicatie en over de uitstroom naar praktijkonderwijs en RENN-4. De leerlingen van instroomjaar 2008-2009 zijn niet meegeteld.

Tabel 5.9: verdeling, naar geslacht en herkomst, over PRO-indicatie en uitstroom naar praktijkonderwijs en RENN-4.

	PRO-indicatie	Naar PRO ge- gaan	Naar RENN-4 gegaan	Herkomst
	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Autochtoon</i>
Geslacht				
<i>Man</i> (172)	19% (33)	3% (5)	6% (9)	91% (156)
<i>Vrouw</i> (124)	18% (18)	7% (8)	4% (4)	86% (106)
Herkomst				
<i>Aut.</i> (262)	19% (49)	5% (12)	5% (11)	-
<i>Allocht.</i> (34)	18% ( 6)	3% ( 1)	6% ( 2)	-

Jongens en meisjes hadden ongeveer even vaak een PRO-indicatie, iets minder dan een vijfde deel. Er zijn enkele procenten meer meisjes dan jongens naar het praktijkonderwijs gegaan (dit hoeven niet de leerlingen met de PRO-indicatie te zijn) en enkele procenten meer jongens dan meisjes naar de RENN-4. De verschillen tussen jongens en meisjes zijn derhalve gering.

Allochtone leerlingen hadden ongeveer even vaak een PRO-indicatie als autochtone leerlingen, 18% versus 19%. Uiteindelijk zijn er enkele procenten minder allochtone dan autochtone leerlingen naar het praktijkonderwijs gegaan (dit hoeven niet de leerlingen met de PRO-indicatie te zijn) en ongeveer evenveel allochtone als autochtone leerlingen naar een RENN-4 school. Het betekent dat er evenmin als tussen jongens en meisjes ook tussen allochtone en autochtone leerlingen weinig verschillen bestaan.

## 5.4 Leerjaarladderscores

Om de schoolloopbaangegevens zo inzichtelijk mogelijk te maken is gezocht naar één maat die voor alle instroomjaren gebruikt kan worden en die een snelle, grove, indruk geeft van het resultaat van elk instroomjaar. Daartoe is het door de leerling laatst bereikte leerjaar en het laatst bereikte niveau uitgedrukt in één score, de zogenoemde leerjaarladderscore. Uiterekend is voor elk instroomjaar wat de maximale te behalen score zou zijn. Deze score is afgeleid van de doelstelling ‘toeleiding’ naar het reguliere vmbo. Uiteraard is het maximaal aantal te behalen punten afhankelijk van het jaar van instroom.

Per *leerjaar* waarin de leerling zit is 1 punt gegeven en loopt het aantal punten op naarmate het aantal leerjaren toeneemt. Daarmee kan doubleren uitgedrukt worden in de score. Zo krijgt een leerling 3 punten in leerjaar 3 als hij niet gedoubleerd heeft en 2 punten als hij eenmaal gedoubleerd heeft en nog in leerjaar 2 zit (zie tabel 5.9). Een leerling die meteen vanuit het schakeljaar is ingestroomd in het tweede leerjaar krijgt 2 punten, een punt extra.

Per *schoolniveau* loopt het aantal punten op naarmate het niveau hoger is; elk niveau hoger betekent 1 punt meer. Het maximale te behalen niveau op het vmbo is de T-stroom. Aan de leerling die alsnog naar de praktijkschool is gegaan is 1 punt gegeven, het aantal punten dat hij zonder de schakelklas ook gekregen zou hebben. Het Basisberoepsgerichte niveau levert 2 punten op, met dat niveau kan een leerling een beroepsgerichte kwalificatie behalen. Het Kaderberoepsgerichte niveau 3 punten, het Gemengd Theoretische niveau 4 punten en het Theoretische niveau 5 punten (zie tabel 5.9).

Na het vmbo kan een leerling, met een T-diploma, maximaal uitstromen naar het mbo niveau-4 of naar de havo. Voor het instroomjaar 2003-2004 is de maximale score bereikt indien de leerling zonder doubleren ingestroomd is in de havo. De havo krijgt 1 punt meer dan mbo-4 omdat de leerling met havo sneller kan instromen (na 3 jaar) in het hbo dan de leerling met mbo-4 (na 4 jaar).

Aan leerlingen die naar een RENN-4 school en een school 'elders' zijn gegaan zijn geen punten gegeven. Zij blijven bij de berekeningen buiten beschouwing. De RENN-4 leerlingen zijn niet meegenomen omdat ze afgezet tegen de selectiecriteria eigenlijk niet thuis horen in een schakelklas. De leerlingen die naar elders zijn vertrokken zijn niet meegenomen omdat geen verdere gegevens bekend zijn, noch over het leerjaar, noch over het niveau waarheen ze zijn gegaan.

De *leerjaarladderscore* is het aantal punten per leerjaar maal het aantal punten per niveau. De leerling die in het derde jaar alsnog naar de praktijkschool is gegaan krijgt derhalve  $3 \times 1 = 3$  punten. De leerling die in het vierde jaar de T stroom volgt krijgt daarvoor  $4 \times 5 = 20$  punten. Uiteraard kunnen de leerlingen meer punten behalen naarmate ze eerder zijn ingestroomd.

In de volgende tabel staat de berekening van de leerjarenladderscore per instroomjaar.

*Tabel 5.10: Maximale te behalen leerjaarladderscore per instroomjaar*

Instroomjaar	2003	2004	2005	2006	2007
Leerjaar	Leerj 5: Max 5 pnt	Leerj 4: Max 4 pnt	Leerj 3: Max 3 pnt	Leerj 2: Max 2 pnt	Leerj 1: Max 1pnt
Praktijk- school (PRO)	1 pnt - -	1 pnt - -	1 pnt - -	1 pnt 2 pnt 3 pnt	1 pnt 2 pnt 3 pnt
BK	-	2 pnt	2 pnt	-	-
KT	-	3 pnt	3 pnt	-	-
B	-	4 pnt	4 pnt	-	-
K	-	5 pnt	5 pnt	5 pnt	-
GT	2 pnt	2 pnt	-	-	-
T	3 pnt	-	-	-	-
ROC- 1/LWT	4 pnt 5 pnt	- -	- -	- -	- -
ROC-2	6 pnt	-	-	-	-
ROC-3					
ROC-4 HAVO	Max 30 pnt	Max 20 pnt	Max 15 pnt	Max 10 pnt	Max 3 pnt, meteen naar 2 <sup>e</sup> jr 6 pnt

Bovenstaande scores kunnen nog geen indruk geven in hoeverre de school in haar doelstelling is geslaagd. Daarom is de gemiddeld behaalde score per leerjaar uitgedrukt in het percentage van de maximaal bereikbare score in dat instroomjaar. In de volgende tabel staan die percentages weergegeven.

*Tabel 5.11: Maximale leerjaarladderscore; gemiddeld behaalde score per instroomjaar en percentage van de maximaal te behalen score (opstroom)*

Instroomjaar	2003 (n=23)	2004 (n=36)	2005 (n=41)	2006 (n=38)	2007 (n=35)
	Punten	Punten	Punten	Punten	Punten
Minimaal te behalen	1 30	1 20	1 15	1 8	1 3
Maximaal te behalen	20.4	9.7	7.8	4.7	2.5
Gemiddelde score	68%	49%	52%	59%	83%
Perc. opstroom					

Indien de leerlingen niet in de schakelklas gezeten zouden hebben zouden ze hooguit 1 punt behaald hebben omdat ze dan niet op het vmbo terecht zouden zijn gekomen gezien hun adviezen en achterstanden. Elk percentage hoger dan het minimale kan derhalve als winst beschouwd worden. Uit de percentages blijkt dat er sprake is van een aanzienlijke ‘opstroom’, met name van de leerlingen van de instroomjaren 2003 en 2007. Weliswaar zijn niet alle leerlingen die gestart zijn in de schakelklas betrokken bij deze berekening maar het geldt toch voor een substantieel aantal leerlingen. De ‘hoge’ score van het instroomjaar 2003 is een gevolg van het feit dat veel leerlingen na het behalen van het diploma theoretische leerweg (T stroom) naar mbo niveau-4 zijn gegaan en een aantal leerlingen naar de havo (zie par. 5.2.1). Van het instroomjaar 2007 zijn meerdere leerlingen na het instroomjaar direct naar het tweede leerjaar gegaan, wat de relatief hoge ladderscore van dat jaar verklaart.

## 5.5 Factoren die het eindresultaat verklaren

Om na te gaan welke factoren de behaalde eindpositie (mede) bepalen is een regressie-analyse (methode: enter) uitgevoerd. Bekeken is of de sexe, de herkomst (autochtoon of allochtoon), een PRO-indicatie, de IQ-score en de score op de schoolse vaardigheden bij de start in de schakelklas (de zogenoemde afhankelijke variabelen) de score op de leerjaarladder (de zogenoemde onafhankelijke variabele) verklaren.

In de volgende tabel staan de resultaten. Vermeld zijn de ‘bèta’ coëfficiënten; deze geven het relatieve belang van de variabele weer. Via een sterretje is vermeld of de variabele een significante invloed heeft. Onderaan de tabel staat de adjusted R kwadraat; deze geeft het percentage weer dat de verschillende scores op de leerjaarladder verklaart. Statistisch gezien is een dergelijke analyse niet helemaal verantwoord omdat de afstand in niveau tussen de Basisberoepsgerichte leerweg en de Kadergerichte leerweg misschien niet even groot is als de afstand tussen Kadergerichte leerweg en de Theoretische leerweg terwijl dat bij deze analyses wel verondersteld wordt. Echter de genoemde leerwegen zijn wel bepalend voor de verdere studiemogelijkheden waartussen soortgelijke verschillen zitten. Daarom zijn ze toch uitgevoerd.

*Tabel 5.12: Regressie van geslacht, herkomst, PRO-indicatie en IQ op de ladderscore*

Onafhankelijke Variabelen	Ladderscore; bètacoëfficiënt				
	<i>Instroomjaar</i>				
	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Geslacht	-0.05	0.19	-0.30	-0.04	0.06
Herkomst	0.36	-0.19	0.11	0.09	0.31
PRO-indicatie	0.28	-0.15	-0.13	0.04	0.02
IQ	0.12	0.61**	0.19	0.35	0.41*
Schoolse Vaardigheden	-0.03	0.43	0.36	0.37*	0.08
<i>Adjusted R<sup>2</sup></i>	<i>0.12</i>	<i>0.33</i>	<i>0.17</i>	<i>0.16</i>	<i>0.19</i>

\* *Significant op  $p < 0.05$ ; \*\* Significant op  $p < 0.01$*

Voor leerlingen van de instroomjaren 2003 en 2005 blijken er geen statistisch aantoonbare beïnvloedende variabelen voor de ladderscore te zijn. Voor leerlingen van de instroomjaren 2004 en 2007 blijken vooral de IQ-scores invloed te hebben op de ladderscore. In 2004 heeft ook de schooltoetsscore nog enige maar niet statistische invloed. Van de verschillen in de score op de leerjaarladder wordt met de opgenomen variabelen voor het instroomjaar 2004-2005 33% verklaard. Het betekent dat van dat instroomjaar de cognitieve aanleg/capaciteiten een (geringe) voorspeller zijn voor de eindscore. In 2006 heeft de score op de schooltoets significante invloed op de eindscore, maar het percentage verklaarde variantie is relatief gering. Ook voor de andere jaren verklaren de onafhankelijke variabelen nauwelijks verschillen in

scores op de leerjarenladder. Opmerkelijk is dat het PRO-advies geen voorspellende waarde heeft.

De uitkomst is niet verwonderlijk. Criterium voor aanname in de schakelklas was een disharmonieus scoreprofiel. Bij het nagaan welke variabelen invloed hebben op de verschillen in schooltoetsscores kwam ook reeds naar voren dat een PRO-advies, het geslacht en de herkomst van de leerlingen er voor verschillen weinig toe doen.

In de volgende tabel staat het resultaat van de regressie-analyse waarbij de scores op de schoolvaardigheidstoetsen en de IQ score als onafhankelijke variabelen zijn opgenomen.

*Tabel 5.13: Regressie van IQ en de schoolse vaardigheden op de ladderscore*

Onafhankelijke Variabelen	Ladderscore; bèta-coëfficiënt				
	<i>Instroomjaar</i>				
	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
IQ	0.37	0.68**	0.16	0.27	0.37*
Spelling	0.02	0.44*	0.06	0.27	-0.05
Begrijpend lezen	-0.18	0.36*	0.02	0.11	0.31
Technisch lezen	0.25	-0.05	0.04	0.00	-0.24
Rekenen/wiskunde	-0.20	-0.10	0.44*	0.37*	0.14
<i>Adjusted R<sup>2</sup></i>	<i>-0.10</i>	<i>0.43</i>	<i>0.15</i>	<i>0.27</i>	<i>0.17</i>

\* *Significant op  $p < 0.05$*

\*\* *Significant op  $p < 0.01$*

Voor de instroomjaren 2005 en 2006 heeft de score op de reken/wiskundetoets bij de start invloed op het eindresultaat, de ladderscore. Voor het instroomjaar 2004 en 2007 heeft de IQ score effect op de ladderscore. Voor het instroomjaar 2004 hebben daarnaast spelling en begrijpend lezen effect. Voor dit instroomjaar wordt 43% van de variantie van de ladderscore verklaard door de IQ-score en de scores op spelling en begrijpend lezen. De resultaten op de ladderscore worden derhalve voor het instroomjaar 2004 het beste verklaard door voorgaande prestaties. Eerder bleek dat in dat jaar de gemiddelde IQ-score relatief hoog was maar de gemiddelde schooltoets-score relatief laag.



## 6 Samenvatting en nabeschouwing

In dit hoofdstuk volgt een samenvatting van de resultaten aan de hand van de vraagstellingen (par. 6.2 t/m 6.4). Het rapport wordt beëindigd met een nabeschouwing waarin de onderzoeker op persoonlijke titel een aantal conclusies trekt ten aanzien van de schakelklas (par. 6.5).

### 6.1 Inleiding

Onderwerp van het onderzoek is de schakelklas, een voorbereidende klas voorafgaand aan het vmbo. In deze klas wordt getracht leerlingen die anders vanwege achterstanden niet toegelaten zouden worden tot het vmbo zodanig bij te werken dat ze alsnog in het vmbo kunnen instromen en het vmbo zonder hulp kunnen doorlopen. In deze klas wordt gewerkt met een speciale aanpak en een speciaal programma, het zogenaamde concept Onderwijs Op Maat (OOM-concept). De leerlingen zijn afkomstig uit het (speciaal) basisonderwijs; een deel van de leerlingen heeft een advies voor leerwegondersteunend onderwijs (LWOO) en een klein deel heeft een advies voor praktijkonderwijs (PRO). Voorwaarden voor aanname zijn dat ze voldoen aan de eisen voor aanname op het LWOO, dat ze op het reguliere vmbo niet aangenomen zouden zijn en dat ze een disharmonieus scoreprofiel hebben.

Met het onderzoek is getracht de volgende vragen te beantwoorden:

- Op welke wijze realiseren de docenten het onderwijsconcept ‘Onderwijs Op Maat’?
- Wat zijn de effecten van de schakelklas op de schoolloopbanen van vijf generaties leerlingen?
- Welke knelpunten en adviezen hebben leerlingen?

Het onderzoek is opgesplitst in drie onderdelen. In het eerste deel is het onderwijsconcept bestudeerd zoals uitgevoerd in de praktijk door middel van interviews en lesobservaties. In het tweede deel zijn de bevindingen van de leerlingen met het concept onderzocht. Voor dit deel hebben de leerlingen van de twee meest recente schakelklassen (instroomjaar 2009-2010) een vragenlijst ingevuld, een maand na de start van het leerjaar en een half jaar na de start. In het derde deel zijn de schoolloopbanen van vijf generaties leerlingen (instroomjaren 2003-2004 t/m 2007-2008)

in kaart gebracht. De gegevens voor de schoolloopbanen zijn verstrekt door de zorgmanager. De informatie is verzameld in de periode tussen juni 2009 en februari 2010.

## **6.2 Vraag 1: Op welke wijze realiseren de docenten het onderwijsconcept 'Onderwijs Op Maat' in de schakelklas? (beantwoording in hoofdstuk 2 en 3)**

### **6.2.1 Het concept en de realisatie in de praktijk**

#### *Algemene kenmerken OOM-concept*

In deze paragraaf is de informatie van de interviews en de observaties geïntegreerd. De kenmerken van het concept Onderwijs Op Maat zijn afgeleid van de uit de literatuur bekende succesfactoren voor onderwijs:

- een klas bestaat uit ongeveer 15 leerlingen
- rond elke klas is een klein team docenten gevormd met een deskundige mentor
- de mentor is 20 uur aan de klas gekoppeld
- de docenten hebben ervaring met leerlingen met leerproblemen
- het onderwijs wordt gegeven volgens het principe van de 'effectieve' instructie
- er wordt een consistente structuur geboden in en buiten de les; lesuitval komt niet voor
- de omgang met de leerling en het aanbod is zodanig dat de leerling succeservaringen opdoet
- er is een sterk zorgteam rond de leerlingen gevormd
- er is intensief contact met de ouders.

De mentoren zijn op grond van hun ervaring, opgedaan in het speciaal basis/voortgezet onderwijs, zeer deskundig in het omgaan met leerlingen met een specifieke hulpvraag; het zijn zogenoemde 'plusdocenten'. Ze bezitten een groot arsenaal aan interventies en toepassingsmogelijkheden voor leerlingen met externaliserings- en internaliserings problemen, met leerproblemen, met werkhoudingsproblemen en met motivatie problemen. Daarnaast zijn ze in didactisch opzicht zeer deskundig. Elke schakelklas heeft twee mentoren die elk parttime werken. Ze overleggen veelvuldig, ook met de teamleiders, vakleerkrachten en eventuele begeleiders/hulpverleners. De OOM-klassen zitten in een aparte vleugel van het gebouw.

#### *Kenmerken van het onderwijs*

De genoemde kenmerken hebben in de praktijk de volgende uitwerking:

- Programma

In de schakelklas is sprake van een smal programma met structuur, rust en ruimte voor instructie. Een overzicht van het lesrooster met bijbehorende lokalen hangt op het bord. Lesuitval komt niet voor. Desnoods dubbelen de mentoren de klassen. Rekenen en taal en daarnaast het 'leren leren' staan centraal. Bij rekenen en taal wordt op verschillende niveau's gewerkt maar de basis is voor alle leerlingen hetzelfde. Gestart wordt met gemakkelijke lesstof en opdrachten om de leerlingen succeservaringen te laten opdoen.

- Signalering, differentiatie

Bij de start hebben de leerlingen een instaptoets gemaakt waarvan de uitslag bepalend is voor de individuele handelingsplannen, het groepshandelingsplan en de niveau-indeling bij rekenen en taal. Het aantal niveau's is afhankelijk van de toetsuitslagen.

- Instructie, verwerking

Bij alle lessen krijgt de leerling veel instructie, klassikaal, individueel of in niveau-groepjes. Er wordt steeds verteld wat er gaat gebeuren, wat behandeld gaat worden en wat van de leerling verwacht wordt en voor zover mogelijk wordt alles visueel gemaakt. De leerling oefent onder begeleiding, hij wordt bij het oefenen goed gecontroleerd. Pas als de leerling de stof beheerst gaat hij zelfstandig aan de slag. Leerlingen werken niet samen bij de verwerking van de lesstof. Indien een leerling moeite heeft met begrijpen volgt verlengde/ herhaalde individuele instructie totdat de leerling de stof of opgave begrijpt en zo een succeservaring opdoet. De leerling krijgt duidelijke uitleg bij het huiswerk en het gemaakte huiswerk wordt naderhand besproken.

- Toetsing, feedback

De leerling krijgt veel feedback met als doel het zelfvertrouwen te verhogen. De gebruikte methoden bevatten na elk hoofdstuk een toets. Alle vorderingen worden per vak/onderdeel in een eigen leerlingvolgsysteem genoteerd, met een didactisch en een sociaal-emotioneel deel, het zogenoemde IOL, Individueel Overzicht Leerlingen. Daarop kan door iedereen snel afgelezen worden waaraan nog gewerkt moet worden. Na een half jaar volgt opnieuw de instaptoets.

- Remediëring

Onderwijs en zorg zijn geïntegreerd. De mentor signaleert en begeleidt zowel bij didactische als sociaal-emotionele problemen. Door de werkwijze en de deskundigheid van de mentoren is afzonderlijke remediëring voor rekenen en taal meestal niet nodig. Leerlingen met dyslexie krijgen soms buiten de klas extra lezen en spelling van de remedial teacher. Indien een leerling heel zwak is in sociale vaardigheden

krijgt hij een extra training buiten de klas. Indien een leerling een groter probleem heeft wordt de leerlingbegeleider ingeschakeld.

- **Leerlingevaluatie**

Driemaal per jaar vindt er tijdens de zogenoemde leerlingloopbaanbespreking een evaluatie plaats. Bij de besprekingen zijn de zorgmanager, de mentoren en de kern-teamleiders aanwezig. Tijdens deze besprekingen wordt het onderwijsprogramma van de individuele leerling geëvalueerd, wordt bekeken of de doelen gehaald zijn, worden nieuwe doelen gesteld en wordt gekeken naar het doorstroomprofiel. Tweemaal per jaar worden eventueel opnieuw reparatietoetsen en/of de screening afgenomen en worden zonodig aangepaste trajecten aangeboden. Bij de laatste leerling-loopbaanbespreking, waarin bepaald wordt naar welk schooltype de leerling gaat uitstromen, is het belangrijkste criterium: kan de leerling binnen vier jaar het vmbo diploma halen.

Tweemaal per jaar vindt een gesprek met de leerling en de ouders plaats over de vorderingen aan de hand van het IOL. Besproken wordt hoe het met de leerdoelen staat en waaraan gewerkt gaat worden en in het eindgesprek wat het vervolgadvis is en waarom.

### **6.2.2 Het oordeel van de leerlingen; de opbrengst (zie voor een cijfermatig overzicht bijlage ad hoofdstuk 3)**

#### *Algemeen*

De leerlingen oordelen zowel bij de voormeting als de nameting over het algemeen positief over de didactische en pedagogische aanpak, over de mentoren, de vakleerkrachten en de school en ze leren er naar eigen zeggen veel, veel meer dan op de vorige school; bij de nameting is dat zelfs nog toegenomen. Vonden de leerlingen bij de voormeting rekenen en taal nogal eens te gemakkelijk – wat bewust zo werd gedaan om de leerlingen succeservaringen op te laten doen - bij de nameting vonden de leerlingen de opdrachten bij rekenen en taal precies goed qua moeilijkheidsgraad. Over aspecten die volgens de voormeting iets beter zouden kunnen wordt bij de nameting positiever geoordeeld, zoals een goede aanpak van vervelende leerlingen door vakleerkrachten en het voldoende streng zijn van de vakleerkrachten.

#### *Didactische en pedagogische aanpak door mentoren en vakleerkrachten*

Slechts één leerling vindt het niet leuk dat er twee mentoren per klas zijn. Alle leerlingen vinden dat beide mentoren goed uitleggen en helpen en driekwart vindt dat de meeste vakleerkrachten goed uitleggen en helpen; een klein deel vindt dat dat voor

sommige leerkrachten geldt. Verder vinden verreweg de meeste leerlingen dat de vakleerkrachten goed luisteren, hen serieus nemen en eerlijk zijn.

### *Leeropbrengst*

Ruim 90% zegt veel meer te leren dan op de vorige school. Verreweg het grootste deel van de leerlingen zegt veel te leren van het teruggrijpen op de vorige les, van het vooraf vertellen waar de les over zal gaan, van het vragen stellen door de mentor en van het huiswerk dat besproken wordt. Ruim 90% zegt veel te leren van het rekenen, ruim 60% van taal, ruim 70% van de mentorlessen en ruim 40% van het huiswerk. Slechts een enkele leerling zegt er niet veel van te leren; de resterende leerlingen hebben de antwoordmogelijkheid 'gaat wel' aangekruist. Vooraf dacht 88% de achterstanden in de schakelklas wel in te halen. Bij de nameting zegt 87% de achterstanden daadwerkelijk ingehaald te hebben, de rest antwoordt met 'gaat wel'.

### *Inzet, motivatie*

Bij de nameting blijkt dat zo'n 80% van de leerlingen volgens eigen zeggen veel meer zijn best doet dan op de vorige school. Geen enkele leerling zegt te hebben gespijbeld de afgelopen vier weken; wel is een aantal wel eens te laat gekomen. Als de leerlingen opnieuw een school mochten kiezen zouden maar een paar leerlingen niet weer deze school kiezen. Vrijwel alle leerlingen praten thuis vaak, en in mindere mate soms, over wat ze op school gedaan hebben en wat de mentor van hun werk vindt.

### *Beoordeling school*

Bij de voormeting gaven de leerlingen de school een rapportcijfer van 9.2 en bij de nameting een 8.2. Bij de nameting hebben drie leerlingen een onvoldoende gegeven. Nadere inspectie laat zien dat de leerlingen die een onvoldoende hebben gegeven met één van de twee mentoren niet kunnen opschieten en vaak opzien tegen het naar school gaan. De mentor vertelde dat de betreffende leerlingen de les geregeld verstoren en daarop veelvuldig aangesproken worden met bijbehorende maatregelen. Deze leerlingen zouden thuis horen op een RENN-4 school en zijn daar ook aangemeld. Plaatsing op een dergelijke school kost echter veel tijd waardoor de leerlingen nog steeds in de klas zitten.

De antwoorden op de open vragen illustreren het positieve oordeel van de leerlingen; ze zeggen de lessen, de klas en de school leuk en goed te vinden.

Conclusie: op grond van de informatie van de interviews, de lesobservaties en de antwoorden van de leerlingen kan geconcludeerd worden dat het OOM-concept,

didactisch en pedagogisch en randvoorwaardelijk, in de praktijk gebracht wordt zoals het bedoeld is.

### **6.3 Wat zijn de effecten van de schakelklas op de schoolloopbanen van vijf generaties leerlingen die in de schakelklas hebben gezeten? (hoofdstukken 4 en 5)**

Alvorens de schoolloopbanen te beschrijven zijn eerst de kenmerken van de betreffende leerlingen beschreven, leerlingen die in de schooljaren 2003-2004 tot en met 2008-2009 in de schakelklas zaten. Het betreft 296 leerlingen.

#### **6.3.1 Kenmerken van de betreffende generaties leerlingen**

##### *Persoonlijke kenmerken*

Het aantal schakelklassen is in de loop der jaren afgenomen. Het percentage jongens in de schakelklassen varieert van 51% tot 66%; alleen in het jaar 2003-2004 zaten er iets meer meisjes dan jongens in. Het percentage allochtone leerlingen varieert van 2,5% tot 14%, met opnieuw in 2003-2004 een uitzondering met 25% allochtone leerlingen. Het aandeel leerlingen met een PRO-indicatie schommelt tussen 12.5% en 18% met in 2007-2008 een uitschieter met 35%.

##### *IQ-score, schooltoetsscores*

Bij de intake hebben de leerlingen een IQ-test gemaakt en van een schoolvorderingentoets de onderdelen technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde. Leerlingen met een IQ-score lager dan 75 punten worden op het reguliere vmbo niet aangenomen. De maximale score op elk schoolvorderingentoets-onderdeel bedraagt aan het einde van groep acht 60 punten, 10 punten per leerjaar. Ook leerlingen met een hoger IQ maar met een leerachterstand van minstens drie leerjaren op twee of meer onderdelen van de schooltoets worden op het reguliere vmbo niet aangenomen.

Het gemiddelde IQ is 85, de scores lopen van 66 tot 115. Onder de 75 punten scoort 13%, boven de 90 punten eveneens 13%. Gemiddeld hebben de leerlingen op de toetsonderdelen een achterstand van drie leerjaren, maar de spreiding varieert per onderdeel en per instroomjaar. Het zwaartepunt, 40%, ligt bij een achterstand van drie-en-een-half tot vier-en-een-half jaar. Jongens scoren iets beter dan meisjes op rekenen/wiskunde. Autochtone leerlingen scoren iets beter dan allochtone leerlingen op begrijpend lezen en spelling, en leerlingen zonder PRO-indicatie scoren iets hoger op de IQ-test en op de schooltoetsonderdelen behalve op technisch lezen. Ge-

slacht, herkomst en IQ dragen weinig bij aan de verschillen in scores op de schooltoets; de PRO-indicatie doet er iets toe, deze variabele verklaart 8% van de verschillen in de antwoorden.

### **6.3.2 De schoolloopbanen (zie voor een snel inzicht de bijlage bij hoofdstuk 5)**

Per instroomjaar, van 2003-2004 t/m 2007-2008 (over 2008-2009 was nog geen informatie beschikbaar) zijn zo lang als mogelijk is gegevens verwerkt over het leerjaar (waaruit het doubleren afgeleid kan worden), over het niveau waarop het onderwijs gevolgd wordt, over het type onderwijs en over de uitstroom.

Aan het einde van de schakelklas of in een later stadium is van de instroomjaren 2003-2004 t/m 2007-2008 uiteindelijk respectievelijk 6%, 6%, 7%, 4% en 0% uitgestroomd naar een praktijkschool en 6%, 5%, 7%, 2% en 5% naar een RENN-4 school, een school voor leerlingen met ernstige gedrags- en/of emotionele problemen. Het al dan niet hebben van een PRO-indicatie is echter geen voorspeller voor het alsnog verwezen worden naar een praktijkschool of RENN-4 school. Van de leerlingen met een PRO-indicatie is slechts 6% naar een praktijkschool gegaan en van de leerlingen zonder PRO-indicatie 5%. Van de leerlingen met PRO-indicatie is 0% naar een RENN-4 school gegaan en van de leerlingen zonder PRO-indicatie 6%.

Een deel van de leerlingen is na de schakelklas of in een later stadium naar een andere vmbo-school gegaan, volgens de zorgmanager meestal naar een school dichtbij de eigen woonplaats. Het percentage verschilt per instroomjaar. Van de leerlingen met PRO-indicatie betreft het 8% en van de leerlingen zonder PRO-indicatie 29%. Van deze leerlingen zijn geen vervolggegevens bekend, noch over hun leerjaar noch over hun niveau.

Voorgaande gegevens betekenen dat de doelstelling, toeleiding naar het vmbo, is gehaald voor minstens 85% van de leerlingen. Zonder de schakelklas zouden deze leerlingen niet het vmbo volgen terwijl ze dat na het volgen van de schakelklas wel doen. Deze uitspraak moet echter gedaan worden met een slag om de arm want van de leerlingen die naar elders, naar andere vmbo-scholen, zijn uitgestroomd is niet bekend wat er naderhand met hen is gebeurd. Echter indien de leerlingen die naar elders zijn uitgestroomd het niet gered zouden hebben op hun andere scholen, dan nog kan geconcludeerd worden dat de winst van de schakelklas voorlopig aanzienlijk is.

Voor één instroomjaar kan het effect vastgesteld worden tot na het behalen van het vmbo-diploma, namelijk het instroomjaar 2003-2004. Van dat jaar is 6% naar een praktijkschool gegaan, eveneens 6% naar een RENN-4 school, 40% naar een andere vmbo-school en 5% is verhuisd. Uiteindelijk heeft 42% op de eigen school een vmbo-diploma behaald. Daarvan is in het vijfde jaar na de schakelklas 30% gestart in mbo-2, 50% in mbo-4 en 20% in de havo.

In paragraaf 1.2 is gesteld dat van een positief effect van de schakelklas op termijn gesproken kan worden indien een leerling van deze klas na de schakelklas onderwijs volgt dat uitmondt in tenminste een basisberoepsgericht diploma van het vmbo, eventueel opstroomt naar een 'hoger' vmbo-niveau, niet 'afstroomt' naar praktijk-onderwijs en niet voortijdig de school verlaat. Voor zover gegevens bekend zijn over de schoolloopbanen van het instroomjaar 2003-2004 is sprake van een positief effect van de schakelklas op lange termijn voor een groot deel van de leerlingen.

Over de andere jaren kunnen nog geen definitieve uitspraken gedaan worden. Van het jaar 2004-2005 start 52% op de eigen school in het vierde jaar na de schakelklas, van de volgende jaren 67% in het derde jaar, 75% in het tweede jaar en van het instroomjaar 2007-2008 81% in het eerste jaar. Van al deze jaren zijn leerlingen in alle niveaus van het vmbo terecht gekomen.

### *Leerjaarladderscore*

Om snel een overzicht te krijgen van de opstroom van leerlingen die gestart zijn in de diverse instroomjaren in de schakelklas is een eindmaat berekend, de zogenoemde leerjaarladderscore. Deze is gebaseerd op het aantal punten per leerjaar (1e leerjaar 1 punt, oplopend naar 5e leerjaar op een vervolgschool 5 punten), vermenigvuldigd met het aantal punten voor het bereikte niveau (praktijkschool 1 punt, oplopend naar T stroom en mbo-4 beide 5 punten, havo 6 punten). De voor een bepaald instroomjaar gemiddeld behaalde ladderscore is vervolgens uitgedrukt in een percentage ten opzichte van de voor dat instroomjaar maximaal te bereiken score. Voor het instroomjaar 2003-2004 is bijvoorbeeld het maximum aantal te behalen punten: 5 (leerjaar) x 6 (havo) = 30 punten en het minimaal te behalen aantal punten 1, namelijk de praktijkschool. Voor het instroomjaar 2003-2004 bedraagt de opstroom volgens deze berekening 68%. Voor de volgende instroomjaren bedraagt de opstroom respectievelijk 49%, 52%, 59% en 83%. De opstroom is derhalve aanzienlijk.

Geslacht, herkomst en PRO-indicatie voorspellen weinig tot niets van de ladderscore. Het IQ voorspelt alleen voor de jaren 2004-2005 en 2007-2008 een deel van de ladderscore, de schooltoetsvaardigheden voor het jaar 2006-2007.



#### **6.4 Welke eventuele knelpunten doen zich voor; welke adviezen voor optimalisering hebben betrokkenen?**

De geïnterviewden zien weinig knelpunten. In het verleden was de maximale verblijfsduur in het vmbo (door de schakelklas zitten ze vijf jaar in plaats van vier op het vmbo) een knelpunt maar de maximale verblijfsduur is met ingang van het schooljaar 2009-2010 verlengd. Het meest belangrijke knelpunt is volgens de geïnterviewden dat de schakelklas een onbekend verschijnsel is en gezien wordt als een lwoo-klas en daardoor een negatief imago heeft. Het aantal schakelklassen is de laatste jaren teruggelopen. Een toekomstig knelpunt zou de vervanging van de schakelkrachtleerkrachten bij ziekte kunnen zijn maar tot op heden hebben de mentoren dat zelf opgevangen.

Uit de leerlingvragenlijst komt naar voren dat een enkele leerling niet goed kan opschieten met één van de twee mentoren en met tegenzin naar school gaat. Het zou leerlingen betreffen die eigenlijk op een RENN-4 school thuis horen, daar aangemeld zijn, maar door de lange procedures om dat te regelen nog steeds in de schakelklas zitten. Deze leerlingen zouden verstorend werken op de rust in de klas.

Er werden meer pluspunten dan knelpunten genoemd: positieve effecten op cognitief en sociaal-emotioneel gebied, het grote aantal leerlingen dat alsnog op het vmbo terecht komt, enthousiasme van leerlingen en leerkrachten, en de korte lijnen en goede communicatie tussen alle betrokken. De geïnterviewden vonden dat de schakelklas maximaal functioneert. Ze hadden dan ook geen adviezen voor verdere optimalisering, behalve misschien een nog beter PR-beleid voor de schakelklas.

#### **6.5 Nabeschouwing**

De uitkomsten van het onderzoek tonen aan dat een deel der leerlingen vanuit het (speciaal) basisonderwijs eigenlijk onterecht terecht komt op een schooltype dat geen uitzicht biedt op een startkwalificatie. In het (speciaal) basisonderwijs zou daarom ook meer aandacht besteed moeten worden aan de leerlingen met een 'dis-harmonieus' scoreprofiel.

Het beleid rond de schakelklas van de openbare scholengemeenschap Singelland laat zien dat een deel van de leerlingen dat anders niet op het vmbo toegelaten wordt via een aantal maatregelen dat schooltype alsnog met een diploma kan afronden en zelfs met een aanmerkelijk hoger diploma dan het laagste vmbo-diploma.

De maatregelen/ factoren die daaraan vooral lijken bij te dragen zijn:

- kleine klassen
- korte communicatielijnen
- duidelijke structuur in de dagelijkse gang van zaken en in het onderwijs
- consequente aanpak door zowel mentoren als vakleerkrachten
- uitvoeren van het onderwijsconcept zoals het bedoeld is
- onderwijsaanbod per leerling op basis van toetsgegevens
- veel uren rekenen en taal
- laten opdoen van succeservaringen
- aandacht geven aan en serieus nemen van elke leerling
- integratie van zorg en onderwijs
- schoolleiding die luistert naar mentoren en docenten en hen de ruimte en erkenning geeft.

Zonder vooral de grote deskundigheid en inzet van de mentoren zouden de behaalde resultaten echter niet gerealiseerd zijn, ook al zouden nog zoveel faciliteiten ingezet zijn en zouden het onderwijsconcept, het zorgbeleid en de organisatie op papier nog zo optimaal zijn. De eigenschappen van de mentoren kunnen omschreven worden als: zeer deskundig zowel in didactisch als pedagogisch opzicht, oog voor elke leerling, een groot improvisatietalent, sociaal vaardig en een grote betrokkenheid bij de doelstelling van de klas en bij de leerlingen.

Het onderwijsbeleid in Nederland is er op gericht zoveel mogelijk leerlingen een startkwalificatie te laten behalen (mbo niveau-2). Dit onderzoek heeft laten zien dat met inspanning van een school en van mentoren en docenten leerlingen met achterstanden, die anders de startkwalificatie niet zouden behalen, die kwalificatie alsnog kunnen bereiken. Af te leiden uit de resultaten van dit onderzoek verdient de schakelklas dan ook, volgens de in dit rapport beschreven opzet, een bredere verspreiding.

## Relevante literatuur

- Beek, van der C.J. (2006). *Het verschil tussen basis- en speciaal onderwijs*. DRS-magazine, 2006-7
- Bij, van der T. (2010). Goed onderwijs maakt onderwijs passend (in concept).
- Blok, H., & Breetvelt, I. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27.
- Dijkstra, N.J. & Harms, G.J. (2003). *Maatregelen van scholen rond risicoleerlingen*. Groningen, GION, RuG
- Harskamp, E. & Slof, J. (2006). *Ervaringsgericht leren lezen in het speciaal basis-onderwijs. Beschrijving en beoordeling van een casus*. Groningen, GION, RuG.
- Hattie, J. (2010). Table of Effect Sizes. [www.teacherstoolbox.co.uk](http://www.teacherstoolbox.co.uk)
- Hofman, R.H., de Jong-Heeringa, J.L. & Amsing, H. (2009). Adaptief onderwijs als cyclus. In (Minnaert, Spelberg en Amsing, red.), *Het Pedagogisch Quotient* (pp.169-192).Houten, Bohn Stafleu van Loghum.
- Hofman, R.H., de Jong-Heeringa, J.L. & Kooiman, M.C. (2005a). *Veelbelovende praktijkvarianten van adaptief onderwijs*. Groningen: RUG/GION.
- Hofman, R.H., de Jong-Heeringa, J.L. & Kooiman, M.C. (2005b). *Praktijkbeschrijvingen van 18veelbelovende varianten van adaptief onderwijs*. Groningen: RUG/GION.
- Hofman, R.H. & Vonkeman, E.B. (1995). *Conditie voor adaptief onderwijs: de onderwijsmethode*. Groningen: GION/RuG.
- Klaver, S., Westerhof, L., Wierda, T. (2005). *De invloed van het eindexamen op beleving van stress, angst en zelfbeeld*. Scriptie, begeleiding M.A.G. van Aken. Universiteit Utrecht
- Kuyper, H. & van der Werf, M.P.C. (2007). *De resultaten van VOCL '89, VOCL '93 en VOCL '99. Vergelijkende analyses van prestaties en rendement*. Groningen, GION, RuG
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Bazalt. Middelburg. ISBN: 978-90-74233-70-5.

- Mulder, L., van der Hoeven, A. & Ledoux, G. (2007). *De opbrengsten van de pilot schakelklassen*. Nijmegen:ITS.
- Mulder, L. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/08*. Nijmegen, ITS.
- Roeleveld, J., Ledoux, G., Oud, W.C.M. & Peetsma, T.T.D. (2009). *Volgen van zorgleerlingen binen het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs. Verkennende studie in het kader van de evaluatie Passend Onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 827).
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E. & Nijssen, F. (2003). *Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Pearson.
- Veneman, H. & de Vries, A.M. (2001). *ADHD, autisme en PDD-NOS in het basis- en speciaal onderwijs*. Groningen, GION, RuG
- Vries, de A.M. (2008). *Leerlingen met problemen op groene mbo-scholen*. Groningen, GION, RuG
- Weerman, F.M. & van der Laan, P.H. (2006). Het verband tussen spijbelen, voortijdig schoolverlaten en criminaliteit. In: *Justitiële verkenningen. Spijbelers en dropouts*. Nr 6, jaargang 32, blz. 39-53

## **Bijlage ad hoofdstuk 2: Lesobservaties**

### **Observatie van een rekenles, 16-09-2009; 8.10 – 9.05**

De rekenen les start om 8.15.

In de geobserveerde les zijn 14 leerlingen aanwezig, elf jongens en drie meisjes (1 leerling is ziek). Ze zitten aan aaneengesloten tafeltjes die in u-vorm om de (instructie) tafel (vier tegen elkaar geplaatste tafeltjes) van de mentor staan. Achter de mentor hangt het bord dat bestaat uit drie delen. De linkerwand (vanuit de positie van de mentor gezien) bestaat uit ramen. Aan de rechterwand hangt een grote klok. In een kast tegen de achterwand heeft elke leerling een eigen bakje waarin zijn mappen zitten.

Het lokaal ziet er rustig en prettig uit. Op de linker kant van het bord staat het kader van het lesrooster voor die dag maar niet ingevuld zijn de dag en de vakken. Daaronder staan opdrachten voor groep 1 en groep 2.

De mentor wordt mevrouw genoemd. Ze heeft veel ervaring opgedaan in het speciaal onderwijs.

8.10

De les begint. Alle leerlingen zitten op hun plaats en het is meteen rustig. De mentor start met de introductie van de onderzoeker en van het onderzoek. Ze had het de dag er voor al aangekondigd.

8.15

Een leerling vraagt hoe de onderzoeker heet. Op haar opmerking dat ze uit Friesland komt vraagt de mentor welke taal de leerlingen thuis spreken. Ongeveer zes leerlingen spreken thuis Fries. Eén leerling spreekt thuis Fries maar ook nog een andere taal. Vervolgens vraagt de mentor om het klassenboek en het wordt gebracht. Er wordt even gepraat over het klassenboek. Aan de jongen die in de loop van de ochtend weg moet voor onderzoek vraagt ze een briefje. Tegen de leerling die er de dag er voor niet was zegt ze dat hij gelukkig weer beter is. Ze zegt hem dat als hij iets niet weet hij het haar moet vragen.

8.20

De mentor vraagt of iemand iets te vragen of te vertellen heeft. Een jongen steekt zijn vinger op en meldt dat de gymnastieklerares afwezig is. Een andere jongen steekt zijn vinger op en vraagt zich af of de mentor niet zelf de gymnastiekles kan

geven. De mentor gaat er serieus op in. Ze zegt dat als ze geen les hebben ze dan naar de kantine zouden moeten en dat dat voor de schakelklas eigenlijk niet mag. Een leerling vraagt waarom niet. De mentor vraagt het aan de klas. Antwoord van een leerling: dan bestaat het gevaar dat ze zich niet rustig houden. Er volgt een uitgebreid gesprek over wat er moet gebeuren nu de gymnastieklerares er niet is. Leerlingen die er iets over willen zeggen steken hun vinger op, de mentor geeft dan iemand de beurt. Er wordt niet door elkaar geroepen. De leerlingen smeken de mentor bijna om de gymnastiekles te geven. Tegen een jongen die op zijn stoeltje wipt vraagt ze daarmee op te houden.

De mentor geeft aan dat ze wel bevoegd is want dat ze op de PABO een bevoegdheid er voor heeft gehaald. Een leerling vraagt wat de PABO is. De mentor licht het toe. De mentor zou het wel willen geven maar weet niet of het door kan gaan want er is altijd een leraar beschikbaar die een afwezige leraar kan vervangen. Ze zal het opnemen met de teamleider.

8.25

De mentor vraagt of iemand anders nog iets wil vertellen. Een jongen die zijn vinger opsteekt meldt dat hij de auto van zijn zwager mag hebben. De motor gaat er uit, hij mag het frame hebben. Een aantal jongens stelt, via de mentor die hun de beurt geeft, vragen over de auto. Het gesprek gaat vervolgens over de vraag wanneer je in een auto mag rijden. De eerder genoemde jongen wipt weer op zijn stoeltje. De mentor kijkt hem aan en hij stopt.

8.30

De mentor loopt naar het bord waarop het kader voor het lesrooster voor die dag staat. Ze vraagt wat er ingevuld moet worden en vrijwel elke leerling steekt de vinger op. Ze geeft steeds een andere leerling de beurt. Ingevuld ziet het rooster er als volgt uit:

Woensdag:

8.10 – 9.05	rekenen, lokaal E2.66
9.05 – 9.55	gymnastiek
9.55 – 10.45	rekenen, lokaal E2.66
pauze	
11.00 – 11.50	begrijpend lezen, lokaal E2.66
11.50 – 12.40	toegepast rekenen, lokaal E2.66
pauze	
13.10 – 14.00	geschiedenis, lokaal E2.66
14.00 – 14.50	BeVo (beeldende vorming)

Bij de tijden vraagt de mentor steeds een leerling om de wijzers van de klok op de bewuste tijden te zetten.

8.35

De jongen wipt weer op zijn stoeltje, evenals de jongen naast hem. De mentor maakt er een opmerking over. Ze stelt voor om een weddenschap met de eerst genoemde jongen af te sluiten. Het gesprek gaat vervolgens over wat een weddenschap is. De deal wordt dat aan het einde van de dag de jongen wint als hij niet meer dan drie maal heeft gewipt en dat zij anders wint. Met wat de ander dan krijgt verrassen ze elkaar aan het einde van de dag. Overigens is de jongen een zeer actieve leerling die veelvuldig zijn vinger op steekt, vragen stelt en adequate antwoorden geeft.

De rekenles begint nu echt. De mentor komt even terug op wat ze in de les van de vorige dag hebben gedaan. Ze vraagt een leerling om de bak met de instructieboekjes en de bak met de oefenboekjes op de tafel in het midden te zetten. Voor elke leerling zit er een boekje in met zijn/ haar naam er op. Ze zegt tegen de leerlingen dat ze gaat kijken of ieder zelf kan beginnen. Ze zegt dat ze nu echt begonnen zijn met werken en dat er niet gepraat wordt. Wie een vraag heeft steekt zijn vinger op. Wie zijn instructieboekje af heeft begint met de oefenopdrachten.

8.40

Elke leerling pakt een boekje uit de bak, gaat er mee naar zijn plaats en begint te werken.

Er zijn drie niveaugroepen. De niveau's zijn vastgesteld op basis van de uitslag op de toets die bij de start van het jaar is gemaakt. De instructiemappen van niveau-1 zijn oranje, die van niveau-2 blauw. De leerlingen van het derde niveau werken individueel en komen één voor één bij de mentor. Op het bord staat wat de twee groepen moeten doen.

Groep 1 –boek 6 blok 1 les 3 helemaal, les 4 som 1,2,3,4,6,7 (noot onderzoeker: en zo verder)

Groep 2 –boek 5 blok 4 les 4 som 1,2,3 (noot onderzoeker: en zo verder).

De jongen die er de vorige keer niet was krijgt een korte instructie aan haar tafel. Vervolgens vraagt ze de leerling die voortijdig weg moet, en individueel werkt, bij haar aan tafel. Ze laat hem kaartjes zien met cijfers, hij moet zeggen welk cijfer het is. Hij weet elk antwoord. De mentor prijst hem uitbundig. De jongen glundert. Ze wijst hem op een map achter in de klas die hij mag pakken.

8.45

Ook andere leerlingen, leerlingen uit groep 2, vraagt ze beurtelings bij haar aan tafel te komen. Ze doet oefeningen met hen met de kaarten. Ondertussen vraagt ze aan sommige leerlingen of het werk lukt. Als een leerling zijn vinger opsteekt mag hij langskomen en helpt ze hem even tussendoor. De leerling die de antwoorden op de kaartjes niet weet geeft ze uitleg.

Ze spreekt de leerling (van het wippen) aan dat hij afleidt. Hij gaat meteen weer aan het werk. De leerlingen werken zeer geconcentreerd aan de oranje boekjes. Als ze klaar zijn leggen ze hun instructieboekje in de daarvoor bestemde bak en pakken een oefenboekje. De leerlingen die met de blauwe boekjes werken lijken iets minder geconcentreerd te werken maar kletsen of klieren niet.

De mentor vraagt een leerling van groep 2 hoever hij is. Op het antwoord dat hij nog niet klaar is merkt de mentor op dat hij ook een dag gemist heeft. De leerling die er de dag er voor niet was laat aan haar tafeltje zijn instructieboekje zien dat hij af heeft. De mentor vraagt wat hij nu moet doen. Antwoord: verder gaan met het oefenboekje en hij pakt het en werkt verder.

8.50

De jongen van het wippen vraagt of hij nu bij de mentor mag komen. Het mag. Hij weet de antwoorden op de kaartjes en de mentor prijst hem. Tegen de leerlingen van groep 1 zegt ze dat ze het knipblad mogen overslaan. Ze belt met haar mobiel over de gymnastiekles. Ze hoort dat de leraar die drama geeft ingeroosterd is als vervangster. Ze zegt het tegen de leerlingen. Die vinden dat ook wel goed af te gaan op hun reacties, ze reageren nauwelijks en werken door. De mentor bekijkt de ingeleverde instructieboekjes in de bakken. Aan de leerling die voortijdig weg moet, en een trage indruk maakt en moeilijk praat en gaapt, vraagt ze of hij slecht geslapen heeft. Hij beaamt dat.

8.55

De wekker loopt af. De mentor zegt dat de les nog tien minuten duurt. Ze gaat nu langs de leerlingen lopen en kijkt naar hun werk. Af en toe stelt ze een leervraag als een leerling een fout heeft gemaakt of lijkt niet te weten wat hij moet doen. Ze prijst de leerlingen veelvuldig.

De mentor meldt dat ze in het derde uur begint met instructie en dat ze daarna verder kunnen met het instructieboek.

9.03

Ze vraagt de leerlingen op te ruimen. De leerlingen leggen hun boekjes weer in de instructie- of oefenbak. De leerlingen verlaten het lokaal en gaan snel naar het lokaal waar de les drama gegeven wordt. Alles verloopt rustig.



## **Observatie van een taalles, 16-09-2009; 9.05 – 9.55**

De les start om 9.05.

In de geobserveerde les zijn 14 leerlingen aanwezig, tien jongens en vier meisjes (één leerling is ziek). Ze zitten aan aaneengesloten tafeltjes die in u-vorm om een in het midden staande tafel (drie naast elkaar geplaatste tafeltjes) staat. Aan de voorkant van de u-vorm staat het tafeltje van de mentor. Achter de mentor hangt het bord dat bestaat uit drie delen. De rechterwand, vanuit de positie van de mentor gezien, bestaat uit ramen. In een kast tegen de achterwand heeft elke leerling een eigen bakje waarin zijn mappen zitten.

Het lokaal ziet er rustig en prettig uit. De mentor wordt mevrouw genoemd. Ze heeft veel ervaring opgedaan in het speciaal onderwijs.

9.08

Als de onderzoeker binnenkomt is een leerling al bezig schriften uit te delen. De mentor introduceert de onderzoeker en vertelt iets over het onderzoek. Ze vraagt een leerling wat de bedoeling is van deze schakelklas. Leerling: wegwerken van achterstanden. De mentor zegt/vraagt vervolgens iets over de leerling die de dag er voor ziek naar huis is gegaan.

9.10

De mentor zegt dat ze elke les begint met een herhaling van de vorige les. De vorige les zijn werkwoorden behandeld. Ze vraagt aan de leerlingen wat werkwoorden zijn. Velen steken hun vinger op. Ze geeft een leerling de beurt. Leerling: “dingen die we doen”. De mentor reageert met ‘prima’. Ze schrijft het op het bord. Dan vraagt ze om een voorbeeld. Antwoord: ‘fietsen’. Ze schrijft het op. Dan om nog een voorbeeld, tot ze er tien heeft opgeschreven (fietsen, eten, koken, rijden, lopen, tillen, vliegen, dansen, springen, slapen). Ze heeft telkens een leerling de beurt gegeven. Als een leerling vergeet de vinger op te steken herinnert ze hem er aan.

De andere mentor van de klas komt even binnen. De mentor zegt tegen haar dat er een gast is. De tweede mentor zegt daarop dat ze niet wil storen, maar de eerste zegt dat dat niet het geval is. De tweede mentor tegen de klas: “wat hebben we gisteren gedaan”? Een leerling: “dat je op verschillende toonhoogtes moet spreken en dat je pauzes moet nemen”. Een andere leerling: “praten zonder ademhalen”. De mentor: “ja, en J kon het”. Een leerling: “dat was lachen” en de leerlingen reageren weer met veel lachen. De mentor pakt iets en gaat weg.

9.15

De mentor geeft uitleg over de stam van werkwoorden via vragen aan de leerlingen. Steeds steken velen hun vinger op. De mentor geeft beurten. Ze schrijft op het bord wat de antwoorden van de leerlingen zijn:

“Hoe kom ik aan de stam (drie manieren)”

- via ik
- stam + t (ze vraagt een leerling met welke kleur ze de t moesten schrijven: met rood)
- hele werkwoord.

9.20

De mentor begint uit te leggen wat de bedoeling is van deze les. Ze doet het duidelijk en doet alles voor. “Je pakt een nieuwe bladzij in je schrift. Je schrijft het eerste werkwoord op: fietsen.

Je pakt een lineaal en zet een streep onder het werkwoord. Je zet de drie manieren er onder”:

#### Fietsen

- |                  |           |
|------------------|-----------|
| - via ik         | fiets     |
| - stam + t       | fiets + t |
| - hele werkwoord | fietsen   |

De mentor wijst op de lange klanken en vraagt wat dat betekent. De leerlingen weten het antwoord.

9.25

De leerlingen krijgen als opdracht ook de andere negen werkwoorden op te schrijven, het werkwoord te onderstrepen en de drie manieren er onder te schrijven.

De leerlingen maken rustig de opdracht. Een leerling steekt z’n vinger op en zegt dat hij er bij ‘eten’ geen t achter kan zetten. De mentor: “niet alles verklappen”.

Terwijl ze werken geeft de mentor mij uitleg. Bij de start is een toets afgenomen met opdrachten die op verschillende niveau’s betrekking hebben. Achter in de klas liggen mappen met oefeningen voor de verschillende niveau’s. De leerlingen weten uit welke mappen ze moeten werken. De leerlingen zijn bij spelling ingedeeld in vier niveau’s. Per niveaugroepje geeft ze instructie. Een niveau per leerling zou niet werken; de mentor kan niet elke leerling apart instructie geven. Het beste groepje heeft minder tijd nodig, de leerlingen snappen het sneller.

Voor elk groepje is er automatiseringswerk (of ook genoemd herhalingswerk of oefenopdrachten); een leerling kan nooit zeggen ‘ik ben klaar’.

Om leerlingen een positief gevoel over zichzelf te geven is het jaar gestart met een stapje terug te doen in de lesstof, met lesstof die ze allemaal al min of meer beheersten.

### 9.30

De mentor loopt langs de tafeltjes, ze legt iets uit, ze prijst. Ze zegt iets over het lineaal gebruik, over de pen die is om mee te schrijven en over het potlood dat is om mee te tekenen

Tegen de jongen naast mij: “W, ik ben trots op je, maar het mag wel iets sneller, de rest is al bijna klaar”. Een leerling meldt dat hij klaar is. De mentor vraagt hem zijn leesboek even te pakken. Ze zegt dat ze uit zal leggen wat ze verder gaan doen als iedereen klaar is. Ook in het algemeen zegt ze dat leerlingen die klaar zijn hun leesboek kunnen pakken en rustig kunnen gaan zitten.

De mentor gaat even de klas uit. De leerlingen werken rustig door.

### 9.35

Als ze terug komt vraagt ze wie klaar is. Een groot deel van de leerlingen steekt de vinger op. De mentor loopt opnieuw langs en maakt af en toe een opmerking tegen een leerling. Tegen een leerling die niet rustig doorwerkt zegt ze kort iets en daarna werkt de leerling weer rustig verder, zonder dat hij reageert op de opmerking van de mentor. De meeste leerlingen hebben inmiddels hun leesboekje uit hun kastje gehaald. Als de mentor opnieuw vraagt wie klaar is geldt dat voor iedereen.

### 9.40

De mentor neemt het woord, tegen de hele klas. Ze zegt dat ze iets wil uitleggen. “Bij rekenen heb je instructieboeken en automatiseringsboeken. Met de automatiseringsboeken ga je verder als je klaar bent met het instructieboek. Bij werkwoorden werkt het net zo. Er is een werkwoordenbak en een herhalingsbak. In de werkwoordenbak zitten werkwoorden, in de herhalingsbak zitten werkwoorden extra. In elke bak zitten weer twee bakjes. Op de gekleurde kaarten in de bakjes staat een 1 of een 2. Naar aanleiding van de toets vertel ik elk van jullie uit welk bakje je moet werken. De bakjes zijn niet heel verschillend, er zit een beetje verschil in. Jullie krijgen een schrift, daarop schrijf je: werkwoorden extra”. Ze schrijft het woord op het bord. Ook moeten ze bakje 1 of bakje 2 opschrijven. Ze vraagt een leerling de schriften uit te delen. Ze noemt de naam van elke leerling en zegt dat hij moet werken uit bakje 1 of 2. Ze wacht tot de leerlingen het opgeschreven hebben en gaat dan verder.

### 9.45

“Dan sla je je schrift open, je neemt de laatste bladzij van het schrift, die vouw je dubbel zodat je twee kolommen krijgt. Je maakt in de eerste kolom een kantlijn”.

Ze doet het voor op het bord, trekt een streep in het midden en schrijft in de ene kolom bovenaan blauw en in de andere bovenaan geel. Ze geeft verder instructie. Op het bord ziet het er zo uit:

	<u>Blauw</u>	<u>geel</u>
1	x	1
2		2
3		3
4		4
5		5
6		6
7		7
8		8
9		9
10		10
11		11
etc		etc
15		15

Ze loopt langs de tafeltjes en kijkt of het iedereen lukt. Ze prijst de leerlingen.

9.50

Als ze bij iedereen is langs gelopen zegt ze: “ieder moet uit de bak ‘werkwoorden extra’ een kaart pakken uit het bakje dat je hebt opgeschreven. Je begint met blauw, kaart 1. Op die kaart staat wat je moet doen. Je zet in je schrift achter de 1 bij blauw een half streepje. Als je klaar bent maak je er een kruisje van. Een aantal leerlingen zijn dus bezig met kaart 1. Vraag: wat doe je als de kaarten met een 1 op zijn”. Leerling die zijn vinger op steekt: “dan begin je met een kaart met een ander nummer en zet je daar een streepje achter”. De mentor: “heel goed. Zo kan iedereen zien welk kaartje hij gedaan heeft en welk kaartje hij nog moet doen. Zo kan iedereen aan het werk. Als je alle 15 kaarten hebt gedaan krijg je een controle-oefening. Maar dan heb ik de kaarten wel al met je besproken”. Ze vraagt de jongen naast mij, die af en toe wat ongeconcentreerd lijkt (maar heel veel zijn vinger op steekt en steeds goede antwoorden geeft), het nog eens uit te leggen. Hij doet het keurig. Ze vertelt dat ze er de volgende les mee aan de slag gaan en dat ze er dan huiswerk voor krijgen.

9.55

Ze wil de les beëindigen met het nog eens langslopen van de opdracht met de werkwoorden. Ze stelt de leerlingen beurtelings de vragen en schrijft de antwoorden op het bord op. Vrijwel alle leerlingen weten het goede antwoord. Zo schrijft ze (ik) eet

eet + t met een kruis er door (ze legt uit, nooit twee t's)

e-ten

en het volgende werkwoord

(ik) rijd

rijd + t

rijden

Af en toe maakt ze een opmerking tegen een leerling die bijvoorbeeld op zijn stoeltje wipt of iets zegt tegen de buurman.

Aan het einde van de les meldt ze dat de bel zo gaat en vraagt ze een leerling de werkwoordschriften op te halen. Ze praat nog even met de leerlingen over het rustig zijn bij de volgende les. De leerlingen willen die les, drama, heel graag, maar waren de vorige keer niet rustig. De mentor: wees rustig he, ik heb tegen mevrouw XX gezegd dat jullie zo'n rustige klas zijn, stel me niet teleur.

N.B. De opmerkingen die de mentoren tegen de leerlingen maken als ze langs lopen zijn deels gebaseerd op hun toetsuitslag.

Juist de leerlingen die wat onrustiger lijken (jongens), op stoeltje wippen, bewegen, steken ook veel hun vinger op en willen graag een antwoord geven.

## Bijlage ad hoofdstuk 3, 3.1: Resultaten leerlingvragenlijst voormeting (okt. 2009) en nameting (febr. 2010)

### Personalialia

			Voormeting	Nameting
1	Wat ben je?	jongen meisje	80% (20) 20% ( 5)	
2	In welke klas zit je?	1OSA 1OSB	52% (13) 48% (12)	50% (12) 50% (12)

### Didactische aanpak; opbrengst

1	Mevrouw stelt jullie in de les veel vragen. Weet jij daar een antwoord op? (n=25)	Nooit Soms Vaak	- 88% (22) 12% ( 3)	- 54% (13) 46% (11)
2	Mevrouw geeft jullie beurten als ze een vraag stelt. Hoop jij dan de beurt te krijgen?	Nooit Soms Vaak	4% ( 1) 64% (16) 32% ( 8)	13% ( 3) 67% (16) 21% ( 5)
3	Krijg jij wel eens de beurt?	Nooit Soms Vaak	4% ( 1) 76% (19) 20% ( 5)	
4	Leer je veel van het vragen stellen van mevrouw?	Nee Gaaf wel Ja	4% ( 1) 4% ( 1) 92% (23)	4% ( 1) 13% ( 2) 83% (20)
5	Aan het begin van de les vertelt mevrouw jullie meestal wat je de vorige les hebt gedaan en wat je in de nieuwe les gaat doen. Leer je beter als je weet waar de les over gaat?	Nee Gaaf wel Ja	- 16% ( 4) 84% (21)	- 33% ( 8) 67% (16)
6	Als jullie aan het werk zijn komt mevrouw kijken. Vertelt mevrouw wat je goed doet?	Nooit Soms Vaak	4% ( 1) 64% (16) 32% ( 8)	

			Voormeting	Nameting
7	Vertelt mevrouw wat je fout doet?	Nooit, ik maak geen fouten Soms Vaak	4% ( 1) 68% (17) 28% ( 7)	
8	In deze klas krijg je veel rekenen. Wat vind je van de opdrachten die je bij <u>Alles Telt</u> krijgt?	Te moeilijk Te gemakkelijk Precies goed	4% ( 1) 36% ( 9) 60% (15)	4% ( 1) 13% ( 3) 83% (20)
9	In deze klas krijg je veel rekenen. Wat vind je van de opdrachten die je bij <u>Maat-werk</u> krijgt?	Te moeilijk Te gemakkelijk Precies goed	4% ( 1) 40% (10) 56% (14)	- 17% ( 4) 83% (20)
10	Weet je wat je moet doen als je een opdracht bij rekenen af hebt?	Nooit Soms Meestal	- 4% ( 1) 96% (24)	
11	Begrijp je in deze klas het rekenen?	Nooit Soms meestal	- 32% ( 8) 68% (17)	- 17% ( 4) 83% (20)
12	Leer je veel van het rekenen?	Nee Gaat wel Ja	- 32% ( 8) 68% (17)	- 8% ( 2) 92% (22)
13	In deze klas krijg je veel taal. Wat vind je van de opdrachten die jij bij taal krijgt?	Te moeilijk Te gemakkelijk Precies goed	- 12% ( 3) 88% (22)	- 8% ( 2) 92% (22)
14	Weet je wat je moet doen als je een opdracht bij taal af hebt?	Nooit Soms Meestal	- 44% (11) 56% (14)	- 21% ( 5) 79% (19)
15	Hoe gaat het met je opdrachten bij Nederlands?	Slecht Gaat wel Goed	- 44% (11) 56% (14)	
16	Leer je veel van taal?	Nee Gaat wel Ja	- 12% ( 3) 88% (22)	- 38% ( 9) 63% (15)
17	In deze klas heb je ook mentorlessen. Wat vind je daarvan?	Te moeilijk Te gemakkelijk Precies goed		- 13% ( 3) 88% (21)
18	Leer je veel van de mentorlessen?	Nee Gaat wel Ja		4% ( 1) 25% ( 6) 71% (17)

			Voormeting	Nameting
19	Kun je goed je aandacht houden bij de les?	Nooit Soms Meestal	4% ( 1) 52% (13) 44% (11)	8% ( 2) 54% (13) 38% ( 9)
20	Verveel je je wel eens in deze klas?	Nooit Soms Vaak	44% (11) 56% (14) -	25% ( 6) 67% (16) 8% ( 2)
21	Doe je door de lessen hier meer je best dan op je vorige school?	Het zelfde Beetje meer Veel meer	4% ( 1) 8% ( 2) 88% (22)	8% ( 2) 13% ( 3) 79% (19)
22	Leer je door de lessen hier meer dan op je vorige school?	Het zelfde Beetje meer Veel meer	4% ( 1) 20% ( 5) 76% (19)	- 8% ( 2) 92% (22)
23	Weet je waarom je in deze klas zit?	Nee Zo'n beetje Ja	4% ( 1) 20% ( 5) 76% (19)	
24	Denk je dat je je achterstanden in deze klas wel inhaalt?	Nee Misschien Ja	- 12% ( 3) 88% (22)	
25	Heb je veel van je achterstanden ingehaald in deze klas	Nee Gaaf wel Ja		- 13% ( 3) 87% (20)
26	Denk je dat je op deze school blijft? (NB. Leerlingen hebben daarover nog geen uitslag)	Nee Weet niet Ja		- 35% ( 8) 65% (15)

### Huiswerk

1	Maak je het huiswerk?	Nooit Soms Altijd	- 28% ( 7) 72% (18)	- 38% ( 9) 63% (15)
2	Bekijkt iemand thuis of je je huiswerk wel hebt gemaakt?	Nooit Soms Vaak	20% ( 5) 32% ( 8) 48% (12)	29% ( 7) 42% (10) 29% ( 7)
3	Word je thuis wel eens geholpen bij het huiswerk?	Nooit Soms Vaak	12% ( 3) 76% (19) 12% ( 3)	
4	Bespreekt mevrouw met jou je huiswerk?	Nooit Soms Vaak	- 40% (10) 60% (15)	



			Voormeting	Nameting
5	Leer je veel van het huiswerk?	Nee Gaaf wel Ja	- 40% (10) 60% (15)	4% ( 1) 54% (13) 42% (10)
6	Wat vind je van de hoeveelheid huiswerk die je krijgt?	Te veel Te weinig Wel goed	- 8% ( 2) 92% (23)	

### Pedagogisch handelen; klassenmanagement

1	Weet je wat je wel en wat je niet mag in deze klas?	Nee Gaaf wel Ja	- - 100%	
2	Voel je je op je gemak in deze klas?	Nee Gaaf wel Ja	- 24% ( 6) 76% (19)	- 42% (10) 58% (14)
3	Vind je het rustig genoeg in deze klas?	Nee Gaaf wel Ja	24% ( 6) 52% (13) 24% ( 6)	29% ( 7) 58% (14) 13% ( 3)
4	Voormeting: ben je zelf wel eens vervelend in de klas? Nameting: verstoort je zelf wel eens de les?	Nooit Soms Vaak	8% ( 2) 92% (23) -	33% ( 8) 63% (15) 4% ( 1)
5	Doen anderen wel eens vervelend?	Nooit Soms Vaak	4% ( 1) 64% (16) 32% ( 8)	
6	Hoeveel leerlingen verstoren vaak de les	Geen enkele Eén leerling Een paar lln		- 17% ( 4) 83% (19)
7	Hoeveel leerlingen verpestten vaak de sfeer in de klas	Geen enkele Eén leerling Een paar leerlingen		30% ( 7) 22% ( 5) 48% (11)
8	Worden leerlingen die vervelend doen goed aangepakt door de mentoren?	Nooit Soms Meestal	- 40% (10) 60% (15)	- 50% (12) 50% (12)
9	Worden leerlingen die vervelend doen goed aangepakt door de vakleraren?	Nooit Soms Meestal	4% ( 1) 48% (12) 48% (12)	- 38% ( 9) 63% (15)
10	Voel je je wel eens alleen in de klas?	Nooit Soms Vaak	72% (18) 24% ( 6) 4% ( 1)	71% (17) 25% ( 6) 4% ( 1)

			Voormeting	Nameting
11	Kun je goed opschieten met de jongens van jouw klas?	Met geen een Met een paar Met de meesten	- 32% ( 8) 68% (17)	
12	Kun je goed opschieten met de meisjes van jouw klas?	Met geen een Met een paar Met de meesten	12% ( 3) 40% (10) 48% (12)	

### De vakleerkrachten

1	Leggen de leraren goed uit?	Geen enkele Sommigen De meesten	- 28% ( 7) 72% (18)	4% ( 1) 25% ( 6) 71% (17)
2	Luisteren de leraren goed naar je?	Geen enkele Sommigen De meesten	- 32% ( 8) 68% (17)	
3	Helpen de leraren je goed als je dat nodig hebt?	Geen enkele Sommigen De meesten	- 16% ( 4) 84% (21)	- 21% ( 5) 79% (19)
4	Zou je het tegen de leraren zeggen als je iets niet begrijpt?	- Tegen geen enkele - Tegen sommigen - Tegen de meesten	- 20% ( 5) 80% (20)	
5	Nemen de leraren je serieus?	Geen enkele Sommigen De meesten	- 20% ( 5) 80% (20)	
6	Zijn de leraren eerlijk?	Geen enkele Sommigen De meesten	- 20% ( 5) 80% (20)	
7	Vind je de leraren streng genoeg?	Geen enkele Sommigen De meesten	4% ( 1) 56% (14) 40% (10)	- 29% ( 7) 71% (17)
8	Zijn de leraren tevreden over je werk?	Geen enkele Sommigen De meesten	- 20% ( 5) 80% (20)	- 17% ( 4) 83% (20)
9	Zijn de leraren tevreden over je gedrag?	Geen enkele Sommigen De meesten	- 28% ( 7) 72% (18)	- 29% ( 7) 71% (17)
10	Kun je goed opschieten met de leraren?	Met geen enkele Met sommigen Met de meesten	- 48% (12) 52% (13)	- 33% ( 8) 67% (16)

## De mentoren

			Voormeting	Nameting
1	Leggen de mentoren goed uit?	- Geen van tweeën - Een wel, ander niet - Allebei wel		- - 100%(24 )
2	Helpen de mentoren je goed?	- Geen van tweeën - Een wel, ander niet - Allebei wel		- 4% ( 1) 96% (23)
3	Vind je de mentoren streng genoeg?	- Geen van tweeën - Een wel, ander niet - Allebei wel		- 33% ( 8) 67% (16)
4	Zijn de mentoren tevreden over jouw werk?	Niet ingevuld - Geen van tweeën - Een wel, ander niet - Allebei wel	4% ( 1) - 4% ( 1) 92% (23)	- 13% ( 3) 88% (21)
5	Zijn de mentoren tevreden over jouw gedrag?	- Geen van tweeën - Een wel, ander niet - Allebei wel	- 12% ( 2) 88% ( 3)	- 21% ( 5) 79% (19)

7	Je hebt in deze klas twee mentoren. Hoe vind je het dat het er twee zijn?	Vervelend Maakt niet uit Leuk	4% ( 1) 24% ( 6) 72% (18)	
8	Geeft de ene mentor op dezelfde manier les als de andere?	Nee Ja	80% (20) 20% ( 5)	
9	Krijg je van de ene mentor even-veel beurten als van de andere?	Nee Ja	36% ( 9) 64% (16)	
10	Is de ene mentor even streng tegen je als de andere?	Nee Ja	84% (21) 16% ( 4)	

			Voormeting	Nameting
6	Kun je goed opschieten met de mentoren?	- Met geen van tweeën - Met de een wel, met de ander niet - Met allebei wel	-  4% ( 1) 96% (24)	-  25% ( 6) 75% (18)
11	Zou je het tegen een mentor zeggen als je een probleem hebt?	-Tegen geen van tweeën -Tegen de een wel, tegen de ander niet -Tegen allebei wel	4% ( 1)  16% ( 4) 80% (20)	

### De school

1	Wat vind je van het schoolgebouw?	Te groot Te klein Wel goed	12% ( 3) 4% ( 1) 84% (21)	
2	Zie je wel eens op tegen het naar school gaan?	Nooit Soms Vaak	52% (13) 40% (10) 8% ( 2)	33% ( 8) 58% (14) 8% ( 2)
3	Voel je je wel eens bedreigd op deze school?	Nooit Soms Vaak	76% (19) 24% ( 6) -	83% (20) 17% ( 4) -
4	Voel je je wel eens zenuwachtig op deze school?	Nooit Soms Vaak	40% (10) 60% (15) -	25% ( 6) 71% (17) 4% ( 1)
5	Werk je graag met je handen?	Nee Gaaf wel Ja	4% ( 1) 12% ( 3) 84% (21)	
6	Welk rapportcijfer zou je deze school geven ( 1 – 10)	Gemiddeld cijfer Minimum Maximum	9.2 6.5 10	8.2 4.8 10

### Inzet; motivatie

1	Kwam je de afgelopen vier weken wel eens te laat?	Nooit Eén of twee keer Zeker drie keer	72% (18) 28% ( 7) -	67% (16) 29% ( 7) 4% ( 1)
2	Heb je de afgelopen vier weken wel eens gespijbeld?	Nooit Eén of twee keer Zeker drie keer	100%(25) - -	100% (24) - -

			Voormeting	Nameting
3	Vind je het belangrijk dat je een diploma haalt?	Nee Gaaf wel Ja	- - 100%(25)	
4	Ga je graag naar deze school?	Nee Gaaf wel Ja	4%( 1) 12%( 3) 84%(21)	- 46% (11) 54% (13)
5	Doe je echt je best op deze school?	Nee Gaaf wel Ja	- 4% ( 1) 96% (24)	- 17% ( 4) 83% (20)
6	Als je nu een andere school mocht kiezen, zou je deze school dan weer kiezen?	Nee Misschien Ja	12% ( 3) 48% (12) 40% (10)	8% ( 2) 38% ( 9) 54% (13)

### Buiten schooltijd; achtergrond

1	Verveel je je wel eens buiten schooltijd?	Nooit Soms Vaak	36% ( 9) 56% (14) 8% ( 2)	50% (12) 50% (12) -
2	Lees je thuis wel eens een boek?	Nooit Soms Vaak	28% ( 7) 44% (11) 28% ( 7)	
3	Doe je thuis wel eens spelletjes op de computer?	Nooit Soms Vaak	- 36% ( 9) 64% (16)	
4	Zoek je thuis wel eens iets op op internet?	Nooit Soms Vaak	- 40% (10) 60% (15)	4% ( 1) 46% (11) 50% (12)
5	Hang je buiten schooltijd wel eens op straat rond?	Nooit Soms Vaak	32% ( 8) 44% (11) 24% ( 6)	33% ( 8) 38% ( 9) 29% ( 7)
6	Praat je thuis wel eens over wat je op school gedaan hebt?	Nooit Soms Vaak	- 32% ( 8) 68% (17)	8% ( 2) 38% ( 9) 54% (13)
7	Praat je thuis wel eens over wat de mentoren van je werk vinden?	Nooit Soms Vaak	4% ( 1) 68% (17) 28% ( 7)	17% ( 4) 42% (10) 42% (10)
8	Hoe laat ga je meestal naar bed?	Voor 9 uur Tussen 9 en half 10 Na half tien	28% ( 7) 60% (15) 12% ( 3)	

			Voormeting	Nameting
9	Bij wie woon je?	Bij eigen vader en moeder Bij eigen moeder Bij eigen vader Bij anderen	76%(19) 24%( 6) - -	
10	Welke taal spreken jullie thuis meestal?	Nederlands Fries Andere taal Ned en Fries Ned en anders	60%(15) 28%( 7) - 8%( 2) 4%( 1)	

11	Hoe moeilijk vond je het om deze vragenlijst in te vullen?	Behoorlijk moeilijk Ging wel Niet zo moeilijk	- 36%( 2) 64%(16)	- 21% ( 5) 79% (19)
----	--	---	-------------------------	---------------------------

## **Bijlage ad hoofdstuk 3, 3.4:**

### **Antwoorden van leerlingen op open vragen**

#### **Voormeting**

(getypt zoals opgeschreven)

*Waarom ga je wel graag naar school (vraag 11):*

- ik vind het leuk
- omdat al mijn vrienden daar zijn
- het is groot en gezellig en ik ken veel vrienden en neefjes
- omdat het leuk is en makkelijk
- de klas is leuk
- ik vind het een leuke school
- nou, kan je wel veel leren
- groot school en het is wel allemaal nieuw
- omdat ik me hier gewoon thuis voel want de leerlingen uit mijn klas hebben allemaal wel een probleem.
- omdat je leuke vakken hebt
- ik ben blij dat ik hier goed wordt geholpen
- het is gezellig en leuke lessen
- ik ga graag naar school omdat er leuk vakken zijn
- ik leer hier heel veel
- de vakken zijn leuker. Dat stimuleert me om naar school te gaan
- omdat ik veel vrienden heb
- je leert veel meer dan vroeger en meer vrienden ken ik
- omdat het wel goed is om naar school te gaan
- je maakt leuke vrienden
- omdat ik het een leuke school vindt
- ik vind het leuk om wat te leren
- omdat het best gezellig is met vriende
- het is een leuke school en ik nu meer vrienden

*Waarom ga je niet zo graag naar school:*

- omdat soms de dagen te lang duren en ik wil uitslapen

*Waarom ga je niet graag naar school:*

- als ik ziek ben
- omdat het rekenen zo saai is

*Als je niet graag gaat, wat kan de school daar aan doen:*

- de andere school
- leuke dingen doen

*Opmerkingen:*

- ik heb geen vriendinnen wil ik wel graag
- de mentoren zijn altijd lief, aardig en vriendelijk voor ons!
- de mentoren die doen allebei goed hun best in onze klas en een goede inzet hebben om ons te helpen
- sommige vragen vond ik een beetje loogies
- ik vind dat de klas wel wat rustiger kan worden maar de mentoren doen er wel wat aan
- het zijn leuke personen
- onze klas is aardig voor elkaar

## **Nameting**

(getypt zoals opgeschreven)

*Opmerkingen:*

Ik doe het de laatste tijd slecht met huiswerk wordt niet goed uitgelegt.

Dat ze je streng aanpakken (2x)

Ik vindt deze lijst wel leuk

Wel een leuke klas maar sommige niet bijv. de pauzes, pauzes ben ik meestal wel alleen

Ik vind het vaak niet zo leuk om naar school te gaan omdat ik liever thuis ben dan dat op school ben, maar ik vind deze school wel erg leuk vergeleken met mijn oude school

Het moet wel. Doen aan ..... niet gewoon bedoelt (13a)

Niet

Ik vind deze school wel goed omdat ik er veel leer

Ik vind dit een hele leuke school

De school is schoon en leuk ook leuke lessen

Het is een leuke school

Ik vind het erg leuk op deze school



School is leuk! Vooral deze

Ik vind deze school goed en vind het erg leuk! Wel jammer dat ik volgend jaar pas in de eerste zit .....

Ik vind deze school erg leuk maar wel jammer dat we geen tussenuren mogen

Ik vind het hier heel leuk, ken veel kinderen uit de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> en geon hierin 105B egt heel gezellig ook in de pauze en in de klaar vandaar de 10+

Ik vind dit een leuke school. En ik soms om naar school te gaan

Ik vind deze vragenlijst een leuke toets



## **Bijlage ad hoofdstuk 4:**

### **Verschillen tussen diverse instroomjaren op IQ-test en vaardigheidstoetsen getoetst**

In het jaar 2004 wordt, vergeleken bij

2003: significant lager gescoord op begrijpend lezen ( $p < 0.01$ ), spelling ( $p < 0.001$ ) en rekenen/wiskunde ( $p < 0.01$ ).

2005: significant lager gescoord op technisch lezen ( $p < 0.05$ ); significant hoger gescoord op de IQ ( $p < 0.05$ ).

2006: geen statisch verschil.

2007: significant lager gescoord op technisch lezen ( $p < 0.001$ ), begrijpend lezen ( $p < 0.05$ ) en spelling ( $p < 0.01$ ); significant hoger gescoord op de IQ ( $p < 0.05$ ).

2008: significant lager gescoord op technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde; geen statistisch verschil in IQ scores.

In het jaar 2003 wordt, vergeleken bij

2005: geen statistisch verschil.

2006: significant lager gescoord op rekenen/ wiskunde ( $p < .005$ ).

2007: significant lager gescoord op rekenen/ wiskunde ( $p < .001$ ).

2008: geen statistisch verschil.

In het jaar 2005 wordt, vergeleken bij

2006: geen statistisch verschil.

2007: geen statistisch verschil.

2008: statistisch lager gescoord op begrijpend lezen ( $p < 0.01$ ), spelling ( $p < 0.05$ ) en rekenen/ wiskunde ( $p < .05$ ).

In het jaar 2006 wordt, vergeleken bij

2007: geen statistisch verschil.

2008: statistisch lager gescoord op rekenen/ wiskunde ( $p < .05$ ).

In het jaar 2007 wordt, vergeleken bij

2008: statistisch lager gescoord op rekenen/ wiskunde ( $p < .01$ ).



**Bijlage ad hoofdstuk 5:  
Totaaloverzicht schoolloopbanen na  
schakeljaar**

Overzicht van het verloop van de schoolloopbaan per instroomjaar van de monitorklas in percentages met tussen haakjes het aantal leerlingen (het aantal leerlingen is elk volgend jaar op 100 % gesteld).

Instroomjaar						
Jaar na schakel- jaar	2003	2004	2005	2006	2007	2008, NVT
	Start schakel 48 lln	Start schakel 62 lln	Start schakel 55 lln	Start schakel 48 lln	Start schakel 43 lln	
<b>Start 1<sup>e</sup> jaar</b>						-
Leerjaar 1	79 % (38)	87 % (54)	98 % (54)	94 % (45)	72 % (31)	-
Leerjaar 2	-	-	-	-	9 % ( 4)	-
RENN-4	-	3 % ( 2)	-	-	5 % ( 2)	-
PRO	-	3 % ( 2)	2 % ( 1)	2 % ( 1)	-	-
Elders	16 % ( 8)	7 % ( 4)	-	4 % ( 2)	14 % ( 6)	-
Verhuisd	5 % ( 2)	-	-	-	-	-
	Over 38 lln	Over 54 lln	Over 54 lln	Over 45 lln	NVT	
<b>Start 2<sup>e</sup> jaar</b>						
Leerjaar 1	-	-	-	2 % ( 1)	-	-
Leerjaar 2	65 % (25)	74 % (40)	78 % (42)	78 % (35)	-	-
RENN-4	8 % ( 3)	2 % ( 1)	5.5 % ( 3)	2 % ( 1)	-	-
PRO	3 % ( 1)	-	5.5 % ( 3)	2 % ( 1)	-	-
Elders	24 % ( 9)	22 % (12)	11 % ( 6)	13 % ( 6)	-	-
Rebound	-	2 % ( 1)	-	-	-	-
Onbekend	-	-	-	2 % ( 1)	-	-

<b>Start 3<sup>e</sup> jaar</b>	<i>Over 25 lln</i>	<i>Over 40 lln</i>	<i>Over 42 lln</i>	<i>NVT</i>
Leerjaar 3	84 % (21)	88.5 % (35)	88 % (37)	-
RENN-4	-	-	2 % ( 1)	-
PRO	8 % ( 2)	2.5 % ( 1)	-	-
Elders	4 % ( 1)	10 % ( 4)	7 % ( 3)	-
Onbekend	-	-	2 % ( 1)	-
Verhuisd	4 % ( 1)	-	-	-
<b>Start 4<sup>e</sup> jaar</b>	<i>Over 21 lln</i>	<i>Over 35 lln</i>	<i>NVT</i>	
Leerjaar 3	-	3 % ( 1)	-	-
Leerjaar 4	95 % (20)	71 % (25)	-	-
PRO	-	3 % ( 1)	-	-
Elders	5 % ( 1)	6 % ( 2)	-	-
Vervolgopl.	-	17 % ( 6)	-	-
Rebound	-	-	-	-
<b>Start 5<sup>e</sup> jaar</b>	<i>Over 20 lln</i>	<i>NVT</i>		
Vervolgopl.	100 % (20)	-	-	-

Tabel 5.15: Verloop van het type/niveau onderwijs na het instroomjaar

Instroomjaar		2003	2004	2005	2006	2007	2008
Jaar na schakel- jaar							
<b>Start 1<sup>e</sup> jaar</b>	<i>Start schakel</i>	<i>Start schakel</i>	<i>Start schakel</i>	<i>Start schakel</i>	<i>Start schakel</i>	<i>Start schakel</i>	<i>Start schakel</i>
	48 <i>lln</i>	62 <i>lln</i>	55 <i>lln</i>	48 <i>lln</i>	43 <i>lln</i>	NVT	
1 oomBK	29 % (14)	55 % (34)	62 % (34)	61 % (29)	58 % (25)	-	
1 oomKT	50 % (24)	32 % (20)	36 % (20)	33 % (16)	14 % ( 6)	-	
2 oomBK	-	-	-	-	7 % ( 3)	-	
2 oomKT	-	-	-	-	2 % ( 1)	-	
Vertrokken	21 % (10)	13 % ( 8)	2 % ( 1)	6 % ( 3)	19 % ( 8)	-	
<b>Start 2<sup>e</sup> jaar</b>	<i>Over 38 lln</i>	<i>Over 54 lln</i>	<i>Over 54 lln</i>	<i>Over 45 lln</i>	<i>Over 45 lln</i>	NVT	
2 oomBK	21 % ( 8)	50 % (27)	41 % (22)	45 % (20)	-	-	
2 oomKT	-	15 % ( 8)	33 % (18)	33 % (15)	-	-	
2 KT	21 % ( 8)	5.5 % ( 3)	2 % ( 1)	-	-	-	
2T	24 % ( 9)	3.5 % ( 2)	2 % ( 1)	2 % ( 1)	-	-	
Vertrokken	34 % (13)	26 % (14)	22 % (12)	18 % ( 8)	-	-	
Onbekend	-	-	-	2 % ( 1)	-	-	
<b>Start 3<sup>e</sup> jaar</b>	<i>Over 25 lln</i>	<i>Over 40 lln</i>	<i>Over 42 lln</i>	<i>Over 42 lln</i>	<i>Over 42 lln</i>	NVT	
3 B	28 % ( 7)	35 % (14)	28.5 % (12)	-	-	-	
3 K	24 % ( 6)	37.5 % (15)	47.5 % (20)	-	-	-	



3 GT	-	-	10 % ( 4)	-	-
3 T	32 % ( 8)	15 % ( 6)	2 % ( 1)	-	-
Vertrokken	16 % ( 4)	12.5 % ( 5)	10 % ( 4)	-	-
Onbekend	-	-	2 % ( 1)	-	-
<b>Start 4<sup>e</sup> jaar</b>					
	<i>Over 21 lln</i>	<i>Over 35 lln</i>	<i>NVT</i>		
3 GT	-	3 % ( 1)	-	-	-
4 B	24 % ( 5)	31.5 % (11)	-	-	-
4 K	33 % ( 7)	31.5 % (11)	-	-	-
4 T	38 % ( 8)	8.5 % ( 3)	-	-	-
ROC 1	-	14 % ( 5)	-	-	-
LWT	-	3 % ( 1)	-	-	-
Vertrokken	5 % (1)	8.5 % ( 3)			
<b>Start 5<sup>e</sup> jaar</b>					
	<i>Over 20 lln</i>	<i>NVT</i>			
ROC 2	30 % ( 6)	-	-	-	-
ROC 4	50 % (10)	-	-	-	-
HAVO	20 % ( 4)	-	-	-	-

Over het instroomjaar 2008 is op het moment van verwerken van de data nog geen informatie bekend.

## De schakelklas vóór het vmbo en de schoolloopbaan daarna

In dit onderzoek is de schakelklas, een voorbereidende klas voorafgaand aan het vmbo, bestudeerd. Het betreffende vmbo is een vestiging van de OS Singelland te Drachten. In de schakelklas wordt getracht leerlingen, die vanwege grote achterstanden niet toegelaten zouden worden tot het vmbo (maar wel voldoen aan de toelatingseisen voor LWOO), zodanig bij te werken dat ze alsnog in het vmbo kunnen instromen en het vmbo zonder hulp kunnen doorlopen. Een criterium voor aanname is een disharmonieus scoreprofiel. In de schakelklas wordt gewerkt met een speciale aanpak en een speciaal programma, het zo genoemde concept Onderwijs Op Maat (OOM-concept). De kenmerken daarvan zijn, naast randvoorwaarden als kleine klassen en veel lessen van de mentor, onderwijs volgens het principe van effectieve instructie en veel uren rekenen en taal.

Nagegaan is hoe het OOM-concept gerealiseerd wordt, hoe de leerlingen het beoordelen, en wat de schoolloopbanen zijn van vijf generaties leerlingen die in de schakelklas gezeten hebben.

Het onderzoek laat zien dat het OOM-concept wordt uitgevoerd zoals het bedoeld wordt. Leerlingen beoordelen de werkwijze positief en doen, ook na een half jaar, veel meer hun best en leren veel meer dan op hun vorige school. De schoolloopbaangegevens bevestigen het positieve beeld. Ondanks een achterstand van gemiddeld drie leerjaren bij de start is toeleiding naar het vmbo gerealiseerd voor minstens 85% van de leerlingen. Van de leerlingen van de eerste generatie die na de schakelklas op de OS Singelland hun vmbo-diploma hebben gehaald zijn zeven op de tien uitgestroomd naar minstens het mbo-4 niveau. Ook de latere instroomjaren laten positieve resultaten zien. De persoonlijke kenmerken en de cognitieve startgegevens blijken weinig van de uiteindelijke resultaten te voorspellen.

Het onderzoek toont dat een deel van de leerlingen dat anders niet op het vmbo toegelaten wordt via een aantal maatregelen, en dankzij deskundige en betrokken mentoren en docenten, dat schooltype alsnog met een diploma kan afronden en deels zelfs met een aanmerkelijk hoger diploma dan het laagste vmbo-diploma.

